

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta
Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dana Noack

Pikler pedagogika raného věku

The Pikler Early Childhood Education

Praha, 2011

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.12.2011

Dana Noack

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě při psaní diplomové práce doprovázeli a podporovali. První velký dík za vedení práce patří paní profesorce Šulové, která mě na mé několikaleté cestě trpělivě provázela, poskytovala mi podnětné připomínky, kritiku i prostor, jít svým vlastním tempem.

Za prvotní inspiraci děkuji Natasche Noack. Její osobitý přístup k lidem na mě velmi zapůsobil a vzbudil ve mně mnoho otázek. Děkuji všem svým kamarádům, se kterými jsem tyto otázky a všechny další myšlenky mohla sdílet.

Děkuji všem zahraničním odborníkům, které se Pikler pedagogikou zabývají. Sdílely se mnou své názory a zkušenosti a poskytly mi cenné podněty k vypracování dotazníku týkajícího se dané problematiky. Jsou to paní Anna Tardós, Andrea Oswald, Bettina Eick, Andrea von Gosen, Franczeska Schmidt, Anna Czimmek a Anke Erdmann. Děkuji všem rodičům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a byli otevření sdílet mnoho detailů ze svého života.

Za svůj celoživotní vztah ke vzdělání a podporu děkuji mé mámě. Pochází z rodiny s výrazným zaměřením na práci v pomáhajících profesích, které ovlivnilo i mě. Pobývání v intelektuálních výšinách spojené někdy s určitou mírou lehkomyšlnosti v ohledu praktické stránky života mi pomáhá vyrovnávat moje milá rodina německá, lidé srdeční a zemití.

Největší dík za podporu, sdílení i mnohá praktická vylepšení patří mému manželovi. V době mé intenzivní práce byl tátou na mateřské dovolené. Za pomoc s domácností i dětmi v této době vděčíme i naší německé babičce.

Děkuji mým dvěma nádherným synům za každodenní radost a kontakt se Životem. Tito malí velcí učitelé mi umožnili mnohemu porozumět.

Název práce: Pikler pedagogika raného věku

Autor: Dana Noack

Katedra (ústav): Katedra psychologie, FF UK

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Abstrakt: Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem rodiče, kteří se seznámili s principy Pikler pedagogiky, využívají tyto principy v rodinné výchově v období do tří let věku dítěte. V rámci teoretické části byl popsán proces socializace (se zdůrazněním předpokladů k rané interakci na straně dítěte i rodiče), téma výchovy v rodině (základní modely a její závislost na sociokulturním a historickém kontextu) a nastíněny nejdůležitější aspekty vývoje dítěte během prvních tří let. V poslední kapitole teoretické části je představena postava maďarské dětské lékařky Emmi Pikler, základní východiska jejího přístupu a jeho principy vztahující se na oblast motorického vývoje, péče a hry.

V empirické části jsou popsány výsledky kvalitativní obsahové analýzy dat získaných pomocí dotazníku. Data zprostředkovávají základní představu o tom, jakým způsobem konkrétní rodiče využívají principy Pikler pedagogiky při výchově svých dětí.

Klíčová slova: *batolecí věk, hra, kojenecký věk, motorický vývoj, novorozenecký věk, péče, pedagogika, výchova*

Title: The Pikler Early Childhood Education

Author: Dana Noack

Department: Katedra psychologie, FF UK

Supervisor: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Abstract: The intention of this study was to explore how the parents who are familiar with the Piklerian principles use these in upbringing their children in the family in the period of early childhood. The theoretical part describes the process of socialization (with the emphasis on the preconditions for the early interaction both on the child's and the parent's side) as well as the topic of upbringing in the family (basic models and the relation of upbringing to the socio-cultural and the historical context) and the most important aspects of the child development in the first three years. The last chapter of the theoretical part introduces the Hungarian pediatrician Emmi Pikler, the basic pediatricist Emmi Pikler, the basic premises of her approach and its principles related to the issue of the motor development, care and play.

The empirical part presents the results of the qualitative content analysis of data gathered by a questionnaire. These data provide us with a basic picture of how the concrete parents use the Piklerian principles in upbringing their children.

Key words: *care, education, infancy, motor development, newborn age, play, toddlerhood, upbringing*

OBSAH

ÚVOD.....	8
Socializace.....	11
1.1 Socializace; definice, nejdůležitější souvislosti.....	11
1. 1. 1 Definice socializace	11
1. 1. 2 Klíčové aspekty procesu socializace.....	12
1.2 Vývoj pojetí procesu socializace a role jedince v něm	15
1.2.1 Prenatální období	15
1.2.2 Novorozenecké období	16
1.3 Neoténie a některé její důsledky pro vývoj dítěte.....	17
1.3.1 Neoténie	17
1.3.2 Odkázanost.....	17
1.3.3 Některá rizika pro psychický vývoj dítěte vyplývající z jeho sociálního prostředí.....	18
1.3.4 Resilience.....	19
Výchova v rodině	21
2.1 Výchova – definice pojmu	21
2.2 Sociokulturní faktory a jejich vliv na výchovu.....	22
2.3 Exkurz do historie dětství	24
2.3.1 Dítě ve starověkém Římě – právo na život?	24
2.3.2 Povíjání	24
2.3.3 Chlad středověku	25
2.3.4 Průmyslová revoluce.....	26
2.3.5 Přezkoumání závěrů.....	26
2.3.6 Ostrovy humanistického myšlení.....	27
2.3.7 Století dítěte	28
2.3.8 Dětství dnes.....	28
2.4 Rodina.....	30
2.4.1 Rodina - dynamický systém.....	31
2.4.2 Funkce rodiny	32
2.4.3 Trendy současné rodiny	32
2.5 Výchova v rodině.....	34
2.5.1 Způsob výchovy.....	34
2.5.2 Modely způsobu výchovy	34
2.5.3 Způsob výchovy – význam, souvislosti; příznivý způsob výchovy	37
2.5.4 Determinace způsobu výchovy	39
2.6 Respekt ve výchově	40
Novorozenecké, kojenecké a batolecí období	43
3.1 Novorozenecké období	44
3.2 Kojenecké období	47

3.3 Batolecí období	50
Pikler pedagogika raného věku	55
4.1 Emmi Pikler (1902–1984)	56
4.1.1 Studium a první učitelé	56
4.1.2 Pozorování pohybového vývoje a první dcera	56
4.1.3 Pikler - dětská lékařka	57
4.1.4 Poválečné období a založení kojeneckého ústavu	57
4.1.5 Těžké začátky	58
4.1.6 Práce pokračuje	59
4.1.7 Pikler pedagogika dnes	59
4.2 Jiný pohled na kojence – základní východisko Pikler pedagogiky	60
4.3 Situace péče	61
4.3.2 Podstata provádění péče v pojetí Emmi Pikler	62
4.3.3 Průběh péče	62
4.3.4 Povaha spolupráce dospělého s dítětem při péči	63
4.3.5 Další aspekty situace péče v konceptu Emmi Pikler	66
4.3.6 Přebalování	68
4.3.7 Význam situace péče	68
4.4 Poznatky o pohybovém vývoji	71
4.4.1 Počáteční situace – vědecké poznatky a praxe	71
4.4.2 Cíle výzkumu pohybového vývoje v Lóczy	72
4.4.3 Otázka závislosti pohybového vývoje na podpoře dospělých	73
4.4.4 Nezasahující chování dospělých	73
4.4.5 Faktory vnějšího prostředí	75
4.4.6 Průběh pohybového vývoje za podmínek v Lóczy	76
4.4.7 Další důležité poznatky vyplývající ze studie pohybového vývoje dětí v Lóczy	77
4.5 Volná hra	78
4.5.1 Volná hra; Definice, základní souvislosti	79
4.5.2 Chování dospělých umožňující rozvoj volné hry	80
4.5.3 Prostedí a materiál podporující rozvoj volné hry	81
4.5.4 Význam spontánní aktivity v prvních letech života dítěte	83
5 EMPIRICKÁ ČÁST	88
5.1 Cíl výzkumu	88
5.2 Metodologie	88
5.2.1 Dotazník	89
5.2.2 Kontaktování respondentů, zdokonalení výzkumného nástroje	89
5.2.4 Administrace	90
5.3 Zpracování dat	90
5.4 Vzorek	92
5.5 Výsledky výzkumu, interpretace	94
5.5.1 Osobní pojetí výchovy	95
5.5.2 Přístup Pikler	101
5.6 Shrnutí výsledků výzkumu	120
5.7 Diskuze	122
5.7.1 Ad. metodologie, metody	123
5.7.2 Ad. získávání respondentů, návratnost	123
5.7.3 Ad. vzorek a kvalita dat	123
5.7.4 Ad. zpracování dat	124
5.7.5 Ad. otázky v dotazníku, témata	124
5.7.6 Kritéria validity dle Maxwella	125
5.7.7 Aplikace poznatků v praxi; další výzkumné perspektivy	125

ZÁVĚR	127
POUŽITÉ ZDROJE	129
PŘÍLOHY	134

ÚVOD

Setkání s tématem Pikler pedagogiky mi zprostředkovala berlínská umělkyně, tanečnice a matka dvou dětí Natascha Noack. Během několika dnů, které s námi na prázdninovém hudebním kurzu se svou osmnáctiměsíční dcerou strávila, přitahovala jejich interakce znovu a znovu moji pozornost. Jejich interakce byla *jiná* – každodenní situace probíhaly v klidu, matka i dcera byly uvolněné. Dívka působila mezi velkým počtem nových lidí hovořících cizím jazykem sebevědomě, vyzývala je ke společné hře a svůj čas trávila často vlastní samostatnou aktivitou vzdálena od své matky. Ta mi prozradila zdroj své inspirace ve výchově – pedagogiku raného věku Emmi Pikler.

Studium díla Pikler, která své myšlenky a principy v ohledu péče o děti do tří let věku uvedla do praxe v budapešťském kojeneckém ústavu, ve mně vyvolalo další otázky. Především mě zajímalo, jakým způsobem tyto principy užívají při výchově konkrétní rodiče, kteří se s nimi seznámili. Dále jsem se chtěla dozvědět, jak tito rodiče hodnotí přínos znalostí Pikler pedagogiky a jejího užití v každodenním životě se svým dítětem. Zajímavá mi přišla i otázka, jaké zkušenosti mají tito rodiče s výchovou ve svém dětství. K zodpovězení těchto a dalších otázek jsem použila metodu kvalitativního dotazování ve formě dotazníku. Analýza sebraných dat i popis realizace výzkumu je obsahem empirické části této diplomové práce.

Teoretická část práce zasazuje téma Pikler pedagogiky do širšího rámce:

První kapitola pojednává o procesu *socializace*. Po vymezení pojmu a uvedení základních souvislostí následuje nástin vývoje pojetí tohoto procesu a role jedince, která mu byla v rámci procesu socializace připisována. Dále uvedeme témata, která mají vztah k situaci dítěte po narození - zmíníme předpoklady k rané interakci na straně dítěte i dospělých, především matky. Vysvětlíme pojem *neoténie* charakterizující stav novorozence dítěte a pokusíme se naznačit, jaké důsledky tento stav pro jeho život má.

Tématem druhé kapitoly je *výchova v rodině*, která je významným druhem socializačního působení na dítě v dětství. Uvedeme, jak je pojem výchova definován a uvedeme souvislost tohoto procesu se sociokulturními podmínkami a historickým kontextem. Dále definujeme rodinu a její funkce. Představíme několik základních modelů způsobu výchovy, především model devíti polí způsobu výchovy Jana Čápa a jeho spolupracovníků. Závěrem se zastavíme u *respektu* ve výchově, který podle některých autorů představuje alternativu pro výchovu v rodině i ve škole. Na respektu k dítěti je postavena i filozofie Emmi Pikler.

Ve třetí kapitole jsem si vytyčila nelehký cíl: charakterizovat na relativně malém prostoru *vývoj dítěte v prvních třech letech jeho života*. Pozornost je věnována socioemocionálnímu vývoji a vývoji sebepojetí, motorickému vývoji, vývoji vnímání, řečových a předřečových projevů a vývoji v oblasti kognice.

Poslední kapitola je věnována postavě Emmi Pikler a jejím pedagogickým principům. Uvádí ji seznámení s životem této maďarské dětské lékařky a východisky jejího přístupu, která byla ve své době velmi neobvyklá a pokroková. Následuje přiblížení specifického pojetí *situace péče*, dále téma *motorického vývoje*, kterému se autorka teoreticky i výzkumně zabývala v průběhu celé své profesní činnosti, a nakonec téma *volné hry*.

Pikler pedagogika se zaměřuje na období od narození do tří let. To bývá někdy označování jako *raný dětský věk* (v užším slova smyslu pak odkazuje pouze na přibližně první rok života). Já budu ve své práci používat tento pojem v širším slova smyslu, tedy ve vztahu k věku novorozeneckému, kojeneckému a batolecímu.

Z důvodů udržení přehlednosti textu se v této práci také nedržím normy zařazení údaje o mém autorství překladu citovaných zahraničních titulů uvedených běžně v textu za odkazem na citovaný titul tímto způsobem: „(překlad autora)“. Prohlašuji tedy na tomto místě, že jsem autorem všech do češtiny přeložených částí textů zahraničních článků a titulů.

...a člověk je člověkem,
protože zapomíná, protože potlačuje,
protože se zapálí a zocelí
protože zahřeje, když vypráví....

...a člověk je člověkem,
protože se mýlí a protože bojuje
a protože doufá a miluje,
protože soucítí a odpouští...

...a člověk je člověkem,
protože zapomíná, protože potlačuje,
protože se zapálí a věří,
opírá se a důvěřuje...

...a člověk je člověkem,
protože si vzpomíná, protože bojuje,
a protože doufá a miluje,
protože soucítí a odpouští...

– Herber Grönmeyer –
„Mensch“¹

¹ překlad autora

Kapitola 1

Socializace

Refrén písňe současného německého umělce uvádějící tuto kapitolu obrací naši pozornost k člověku. Ten je na tomto malém prostoru vystižen jak ve své omylnosti, tak – a to především – ve své síle a velikosti. Touha bojovat, nadchnout se pro něco a začít znovu, soucítit s druhou bytostí, věnovat jí důvěru a své nejhlubší city... S tímto potenciálem se člověk rodí a teprve díky působení jeho nejbližšího okolí ho objevuje, rozvíjí a realizuje svým jedinečným způsobem.

Způsob, jakým se *člověk stává člověkem*, je označován pojmem *socializace*. My v této kapitole tento proces přestavíme a zaměříme se na jeho klíčové aspekty vzhledem k fázi raného dětství.

1.1 Socializace; definice, nejdůležitější souvislosti

Socializace představuje interdisciplinární téma. Podle Jiřího Odehnala se jím vedle psychologie zabývá sociologie, pedagogika a kulturní antropologie, které socializaci zkoumají z hlediska *společnosti* (Odehnal In Janoušek, 1988).

Jak uvádí Zdeněk Helus, zabývá se *sociální psychologie* pak především **psychickými procesy**, díky kterým je socializace možná, díky kterým probíhá a jakých výsledků v závislosti na nich dosahuje. V popředí zájmu je tedy **jedinec**, který se během tohoto procesu **stává jednající bytostí** (Helus, 2001).

Podle Janouška je dále důležité zohlednění obou pohledů na socializaci (z hlediska společnosti i z hlediska jedince), přičemž teprve „vzájemná koordinace“ obou pohledů nám umožní komplexnější pochopení procesu socializace (Odehnal In Janoušek, 1988).

1. 1. 1 Definice socializace

Socializace osobnosti je proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti (Durkin In Hewstone, Stroebe, 2006, s. 79).

Tato definice reprezentuje *jednosměrné* pojetí socializace (viz 1.2) a zdůrazňuje především cíle socializace. Helus (2001) uvádí definici, která více akcentuje, jakou roli v tomto procesu hraje jedinec:

Socializace je **proces utváření a vývoje** člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá (Helus, 2001, s. 70).

Vztah osobnosti a společnosti vyjadřoval autor již ve své první monografii o socializaci z počátku 70. let minulého století:

Osobnost...se vyznačuje tendencí v interakci s těmito podmínkami, skrze ně a jejich prostřednictvím rozvíjet sebe samu... Jinými slovy, její sebeprosazení se uskutečňuje v podmínkách společenskokulturních systémů v dynamice mezilidských vztahů a činností: osobnost se jednak podřizuje těmto podmínkám, jednak je ale také podřizuje svým vlastním záměrům. Řešení této rozporuplné dramatické situace je jedním z vnitřních zdrojů dynamiky socializačního procesu osobnosti (Helus, 1973, s. 42-43).

1. 1. 2 Klíčové aspekty procesu socializace

Socializace je **celoživotní** proces (Helus 2001; Odehnal In Janoušek, 1988; Hewstone, Stroebe, 1996). Člověk je v průběhu svého života je vystaven vlivům neustále se měnícího prostředí, v určitých oblastech rostou jeho možnosti, ale je i konfrontován s novými nároky na své schopnosti. Právě rychle se měnící prostředí je podle Moniky Morgensternové jednou z charakteristik života v současném světě (Morgensternová In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Během prvních měsíců let působí na člověka významným způsobem především jeho *bezprostřední okolí*. Helus (2001), který socializaci nahlíží i jako vztah člověka a prostředí, ho nazývá *mikroprostředím*. Prvním mikroprostředím dítěte je podle něj *dyáda matka – dítě*. Dalším důležitým mikroprostředím je samozřejmě rodina, později také předškolní zařízení a škola. S věkem tedy přibývají další prostředí, ve kterých se dítě pohybuje. Aby toto *mezoprostředí* působilo na jedince *optimálním způsobem*, je důležité, aby se jeho dílčí prostředí ve svém působení doplňovala, podporovala (tamtéž). Lars Dencik (1989) uvádí příklad, jak odlišný může být výsledek současného působení rodiny a jeslí (dvou tzv. *sociotopů*) na dítě raného věku podle celkové situace rodiny dítěte a její motivace k umístění do zařízení.² Na jedince dále podle Heluse působí *exoprostředí* (prostředí zprostředkované blízkými lidmi – např. pracoviště rodičů) a konečně i *makroprostředí* (celý stát, národ či určitá kultura). Vlivy makroprostředí působí velmi široce a obecně (tamtéž).

O socializaci v pravém slova smyslu se pak podle Odehnala jedná především v *dětství a dospívání*, v dospělosti lze mluvit spíše o *resocializaci* (nahrazení určitého způsobu práce novým postupem) či určité *dosocializování* (nabytí nových znalostí ve vyvíjející se oblasti profesní realizace).

Socializační proces vybaví dítě během dětství všeobecným porozuměním toho, *jak odpovídat na sociální situace*. K větší specifičnosti těchto odpovědí dospíváme pak v socializačním procesu probíhajícím celý život (Ryan, 2005).

Odehnal upozorňuje dále na to, jak jedinec během lidského života přechází ve stále větší míře z *role objektu do role subjektu* socializace, přičemž nadále zůstává i objektem socializace. Právě tím, že

² První dítě pochází z úplné rodiny a do jeslí chodí na menší počet hodin denně. Doma je přijímáno, rodiče na něj mají čas, jeho vývoj pozitivně podporuje i vliv prarodičů. Dítě je sebejisté a i v jeslích oblíbené, prohlubuje své sociální dovednosti kompetence. Druhé dítě podobného věku vyrůstá jen s matkou, do jeslí chodí na cca 8 hodin denně. Matka-samoživitelka je svou situací více zatížená, i doma je zaměstnána zajištěním chodu domácnosti, na dítě nemá tolik času, je labilnější. Tato nevyrovnanost se promítá i do chování dítěte, je problémovější, i v jeslích zažívá častěji odmítnutí či neúspěch.

se jedinec stává od velmi útlého věku vzhledem k ostatním subjektem socializace (starší sourozenec vzhledem k mladšímu), je umožněn další důležitý krok v jeho vlastní socializaci: jedinec zvnitřní socializační působení druhých na sebe a stává se *subjektem socializace vzhledem k sobě samému* (Odehnal In Janoušek, 1988, s. 136). Složitá syntéza všech rolí – být zároveň subjektem i objektem socializace, a to jak vzhledem k druhým lidem, tak k sobě samému – je pak typická pro **dospělého jedince** (tamtéž).

Během socializace získává člověk jak charakteristiky *obecně lidské*, tak tzv. *sociokulturně specifické* a také *individuálně jedinečné* (Helus, 2001).

V souvislosti se získáváním **druhových charakteristik** je důležitá *jedinečnost lidského druhu*, která je daná *minimální výbavou pro život*, se kterou lidské mládě přichází na svět (tamtéž). Mozek dítěte při narození váží přibližně jednu pětinu z hodnoty, které dosáhne u dospělého. Nárůst objemu nervového systému člověka je dán přílivem podnětů vnějšího prostředí k němu – prostředí ovlivňuje nervový systém mnohem zásadněji, než je tomu u jakéhokoliv jiného živočišného druhu. (Feldenkrais, 1949). Hans-Dieter Schmidt upozorňuje v této souvislosti na *plasticitu* centrálního nervového systému (Schmidt, 1978). Tuto vlastnost autor demonstruje na příkladu řeči – pokud jsou splněny základní podmínky normy (schopnost slyšet atd.), závisí jen a jen na prostředí, která řeč a na jaké úrovni diferencovanosti je osvojena.

Kromě pár vrozených reflexů (viz 3.1) zajišťujících bezprostřední přežití kojence po příchodu na svět, disponuje člověk tedy velkou kapacitou pro učení, jehož známky projevuje již během nitroděložního života a které je již od prvních dnů velmi intenzivní (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tuto základní nevybavenost pro samostatné přežití označuje pojem *neoténie* (viz 1.3). Pro zvířata je naopak charakteristická vysoká vybavenost reflexy a tedy mnohem větší samostatnost při narození a typické je rozšiřování a upevňování jejich instinktivní výbavy zajišťující přežití ve stabilizovaných prostředích (Helus, 2001).

Význam kontaktu a interakce s lidmi pro rozvinutí druhových charakteristik demonstrují příběhy dětí vyrůstajících v *extrémní sociální izolaci* (tamtéž). Tyto děti buď rozvinuly projevy a prožívání typické pro zvířecí druh, v jehož společenství vyrůstaly, či se staly velice primitivními bytostmi člověku velice vzdálenými (v případě uvrhnutí lidmi do mnohaleté izolace). Poté, co se tyto děti dostaly do lidské společnosti, vyvinuly chování a nabyly některé schopnosti typické pro člověka (naučily se např. do určité míry používat jazyk). Skutečnost, že určité schopnosti bylo těmto dětem možno zprostředkovat jen v omezené míře, poukazuje na existenci tzv. **kritických období** pro učení se jazyku a jiným komplexním úkonům. Pokud jsou tato období promeškána, není možno danou schopnost nikdy *plně* rozvinout.

Tedy právě a jedině život jedince v lidském společenství umožňuje, aby získal všechny podstatné znaky, které člověka charakterizují a od ostatních živočichů odlišují, aby maximálně využil svou biologickou výbavu, se kterou přichází na svět.

Proces socializace dále nabývá různých podob v závislosti na **kultuře**, ve které člověk vyrůstá. „Nositelé kultury jsou rodiče, kteří při svém působení na dítě vychází z určité stability kulturního systému – domnívají se, že svět bude pro jejich děti takový, jaký byl pro ně. Tento předpoklad je podle

autorky mylný, neboť kulturní prostředí se neustále mění (Morgensternová In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Helus (2001) dále tvrdí, že velice *specifické* požadavky každé *konkrétní společnosti* vedou ke zformování tzv. **modální**, tj. víceméně charakteristické **osobnosti** člena daného společenství.

Podle Ivana Slaměníka dále *kultura jedince nejen předchází, a ten do ní musí být uveden,..., ale toto uvedení vyžaduje jeho podrobení určité normativě* (například závaznosti v zacházení s jazykem či se sociálními a zejména interpersonálními vztahy atd.) (Slaměník In Výrost, Slaměník, 1997).

I Odehnal poukazuje na závislost obsahu socializace na způsobu života společnosti, ve které probíhá. Každá společnost má odlišné představy o optimálním způsobu participace v ní, vtělené do soustavy *norem a požadavků* na chování a prožívání jedince (Odehnal In Janoušek, 1988).

Kultura a její zvyky a stereotypy pak bezesporu určují i konkrétní podoby zacházení s dětmi a péče o ně již od prvních dnů jejich života. Zajímavý příklad pochází z průvodce rodičů ranou péčí o děti na Bali. Dítě je v něm označováno za božskou bytost, která má být uctívána a po prvních 210 ní z tohoto důvodu nesmí být položena na zem (zem je pro boha příliš světské místo). Do té doby, než dítě tohoto věku dosáhne, má být vždy nošeno na rukou (Diener, 2000 podle Harkness, Super In Bornstein, 2002).

Individuální aspekt procesu socializace je dán *individuální socializační historií* každého člověka, již je jak *produktem*, tak *spolutvůrcem* (Helus, 2001). Jiří Pelikán také poukazuje na skutečnost, že *v utváření jedinečné historie hraje roli aktivita jedince v podobě jeho výběru a vnitřní akceptace vnějších vlivů* (Pelikán, 1995, s. 33).

Na utváření individuální historie každého člověka se pak podílí jeho rodinné prostředí a osoby, se kterými se stýká, stejně jako skupiny a kolektivy, kterými prochází, společné činnosti a události, jež na něj působí. Jedinec pak svou vlastní historii ovlivňuje svými vrozenými i získanými rysy, svými plány, úspěchy i nezdary, mírou a stylem své seberealizace (Helus, 2001).

Míra vlivu případných nepříznivých vlivů sociálního prostředí jedince (viz 1.3.3) je pak dána tím, zda zároveň na jedince působí i příznivé, protektivní faktory (viz 1.3.4). O výrazně dobré adaptaci za objektivně nepříznivých podmínek svědčí koncept tzv. *resilience* (viz 1.3.4).

Socializace probíhá prostřednictvím mnoha dílčích procesů, které Odehnal označuje jako **mechanismy socializace** (Odehnal In Janoušek, 1988). Jejich podstatu spatřuje autor jak v *procesech učení*, tak v *regulačním působení činitelů socializace na tyto procesy*. Učení prostřednictvím činitelů socializace bývá označováno jako **sociální učení**. K osvojení různých obsahů socializace jsou pak zapotřebí různé *druhy učení*.

Základním a nejtýpičtějším druhem sociálního učení je podle Odehnala **učení nápodobou**, kdy jedinec na základě vytvořeného kognitivního obrazu ihned či s odstupem *zpodobňuje činnost druhého*. Obrovský význam učení nápodobou spočívá v tom, že jedinec jejím prostřednictvím přejímá *výsledky učení druhých lidí*, a tím zprostředkovaně *výsledky učení celého lidstva* (tamtéž). Ač tento druh učení výrazně zkracuje cestu při osvojování činností, je jeho hodnota problematická v případech, kdy je *jedinec schopen dospět k témuž nebo i lepšímu výsledku učení samostatným tvořivým hledáním* (tamtéž, s.145).

Vedle učení nápodobou patří do kategorie *mechanismů socializace* také: sociální učení kladným a záporným zpevňováním, identifikace, sociální informování, interiorizace a exteriorizace a působení příkladů, vzorů a ideálů (Helus, 2001).

1.2 Vývoj pojetí procesu socializace a role jedince v něm

Podle Kevina Durkina byla socializace v rámci *tradičních modelů* pojmána jako **jednosměrný proces**, působení společnosti na jedince s cílem navození určitých změn, zprostředkování pravidel, jimiž se jedinec začne řídit (viz 1.1.1). Socializace je tedy něco, co se aplikuje na jedince (Durkin In Hewstone, Stroebe, 2006).

Tyto tradiční modely spatřují podle Durkina v **jedinci** buď *tvárný objekt* působení společnosti, nebo zdůrazňují jeho vybavenost *instinkty a touhami, jež se snaží naplnit, zpočátku bez ohledu na pocity a přání druhých* (Durkin In Hewstone, Stroebe, 2006, s. 79) – příkladem je Freudovo psychoanalytické pojetí.

V závislosti na pojetí jedince v rámci takto definovaného procesu socializace vyvstávají zcela *protikladné koncepce socializace*, které mají podle Durkina své zastánce a přispívají k oboru svým dílem.

Díky rozvoji techniky se enormně zvětšily naše možnosti zkoumání člověka – je možno pozorovat projevy plodu již v průběhu jeho nitroděložního vývoje, zaznamenávat interakci novorozence a jeho rodičů a poté ji podrobně analyzovat. Výsledky mnoha výzkumů vedly k tomu, že socializace je vnímána jako **dvousměrný proces**, jako *vzájemné ovlivňování* dítěte a jeho rodičů. Dítě je **aktivním účastníkem** tohoto procesu (tamtéž).

1.2.1 Prenatální období

Vzhledem k technickému pokroku (např. sonografie, ultrazvuk, videozáznamy z nitroděložního života plodu a možnost počítačového zpracování dat) a možnostem, které se nám tím otevřely, se podle Lenky Šulové v posledních desetiletích 20. století začal *měnit postoj k prenatálnímu období vývoje člověka i k období těhotenství ženy* (Šulová, 2005). S tímto vývojem souvisí podle autorky i vznik nových medicínských a psychologických podoborů – *neonatologie, prenatální a perinatální psychologie*.

Mnozí autoři poukazují ve vztahu k **prenatálnímu období** především na **aktivitu plodu**, jeho **schopnost učit se a schopnost připravovat se na přežití** (Matějček, Langmeier, 1986; Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Plod tedy *aktivně ovládá prostředí*. Při změně polohy matky nejen, že vyhledá vlastní nejpohodlnější polohu, ale je někdy rovněž *iniciátorem* jejích pohybů (Langmeier, Krejčířová, 2006). Již v prenatálním období lze pozorovat *individuální rozdíly* mezi dětmi, a to především v množství pohybové aktivity i ve způsobu reakcí na různé podněty (např. Šulová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Plod se chová *selektivním způsobem*, aby na něj mohly působit především ty podněty, které jsou pro něj z nějakého důvodu žádoucí (Vágnerová, 2005). Vehementním *nárůstem pohybové aktivity* se například dítě brání tomu, když se matka dostane do příliš hlučného či dusného prostředí nebo když svou polohou omezí pohybové možnosti dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zásadní význam má také **schopnost sociální interakce** plodu a vznik **rodičovských postojů** k němu (Matějček, Langmeier, 1986; Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Za jakousi **prvotní komunikaci či interakci** lze podle Šulové označit *slad'ování tělesných pohybů* mezi matkou a dítětem, i když skutečná první komunikace mezi matkou a dítětem proběhla již na *biochemické úrovni* – matka přijala zárodek, který obsahuje i „cizí“ antigenní znaky otce obvykle vyvolávající imunitní reakci (Šulová, 2005). Vágnerová dále poukazuje na určitý **komunikační systém**, který se mezi matkou a dítětem již v prenatálním období vytváří – podíl matky je sice bohatší a diferencovanější, ale i plod je *aktivním* účastníkem a podává svými specifickými reakcemi na podněty *informace o svých pocitech*, resp. *potřebách* (Vágnerová, 2005). Tento dialog probíhající mezi matkou a dítětem v prenatálním období, se po narození rychle rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční a racionální postoj matky k plodu se podle Vágnerové promítá do soustředění matčiny pozornosti k dítěti, do jejího uvažování o něm. Matka tak zcela konkrétním způsobem *prožívá jeho existenci* (Vágnerová, 2005). I Šulová poukazuje na tuto *emocionální rovinu komunikace* mezi matkou a dítětem. Chtěnost dítěte se projevuje v těšení se na ně, zatímco nechtěnost doprovází negativní očekávání. Podle autorky je *negativní vyladěnost matky* jedním z nejvýznamnějších rizikových faktorů pro prenatální vývoj dítěte a pro zahájení rané interakce matka-dítě v tomto období (Šulová, 2005).

Matějček a Langmeier také poukazují na význam **rodičovských postojů** k dítěti v prenatálním období a zdůrazňují, že tyto postoje jsou výsledkem celého předchozího života jedince (Matějček, Langmeier, 1986).

1.2.2 Novorozenecké období

Všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj v prenatálním období, se uplatňují hned po narození, a to na vyšší úrovni (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Někteří upozorňují na to, že tyto charakteristické vlastnosti – *schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce* – nebyly nejmenším dětem vždy přiznávány. Teprve poznatky poslední doby vedly k nahrazení dlouho rozšířené představy pasivní závislosti a nemohoucnosti dítěte (tamtéž). Stejně tak i Matějček a Langmeier uvádí, že dlouho převládal pohled na dítě, které je plně závislé na aktivitě svých rodičů a že mluvit o možnosti působení dítěte na rodiče bylo možno snad jen v žertu (Matějček, Langmeier, 1986). Vývoj dítěte byl plně vysvětlován působením jeho rodičů.

Obraz pasivního a závislého dítěte se podle autorů začal měnit koncem 60. let 20. století (tamtéž). Důležitou roli při tom hrál již zmíněný rozvoj techniky – možnosti *zachycení interakce rodičů s dítětem* a její důkladné *analýzy* (možnost opakovaného prohlížení, analýza záznamu po zlomcích sekund, použití více kamer a možnost zachycení konkrétních detailů).

Tzv. „předladěnost“ novorozeného dítěte dítě pro sociální interakci se nazývá **protosociální chování** (Langmeier, Krejčířová, 2006). Projevuje se podle autorů například v tom, že dítě reaguje živěji na lidský hlas, než na jiné zvuky. Jeho zvýšenou pozornost vyvolá obličej (nebo předmět s jeho rysy), na který dítě reaguje s větším zájmem než na jiné předměty. Svým diferencovaným pláčem sděluje různé potřeby (hlad, únavu atd.) a citlivá matka, která je s dítětem v neustálém kontaktu, reaguje na dětský pláč během několika dní intuitivně a bezděčně „správně“ (tamtéž). O predispozici novorozeněte k sociálnímu kontaktu svědčí dále podle autorů i jeho schopnost napodobovat

jednoduché mimické výrazy (otevření úst, vystrčení jazyka atp.), která je selektivní a cílesměrná, dítě ji provádí s určitým úsilím (je tedy „*protointencionální*“) – dítě nejdříve svůj model několik vteřin pozoruje a pak se teprve svým výrazem obličej začne přibližovat mimice modelu. To svědčí dále i o tom, že dítě má vrozenou potřebu komunikovat.

Omezenost této předladěnosti i schopnosti dítěte učit se je dána *krátkým a prchavým stavem bdění* a nutností *pravidelného a častého opakování situací učení a sociální zkušenosti*. Je tedy potřeba, aby byly splněny určité **podmínky ze strany dospělého** – ten musí umět dítěti věnovat plnou pozornost a citlivě reagovat na malé změny jeho chování.

Manželé Papouškoví označují *specifické chování rodičů a pečovatelů ke kojenci* pojmem **intuitivní rodičovství** (Papoušek In Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004). Jde o neuvědomovanou modifikaci vlastního chování v interakci s dítětem – dospělý například zjednodušuje a přehánějí mluvu a mimické chování tak, aby usnadnili jeho percepci a zpracování dítětem. Všeobecně jde o přizpůsobení tempa, načasování, rytmu a dynamiky chování a o specifickou citlivost ke zpětné vazbě v mimickém, vizuálním i hlasovém projevu kojence, v řeči jeho těla (tamtéž). Interakce rodičů a dětí tak tvoří přirozený kontext pro rané učení dítěte (dále viz 3.1).

Dítě je pro sociální interakci vybaveno protosociálním chováním. Její kvalitu mohou negativně ovlivnit jak faktory na straně dítěte (např. jeho zvýšená dráždivost a sklon k nepravidelnému rytmu), nebo faktory na straně dospělého (neschopnost matky, resp. pečovatele věnovat dítěti nedělenou pozornost a citlivě reagovat na jeho signály) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle autorů je dobře ustanovená **časná interakční synchronie** pro *úspěšnou socializaci* důležitější než jiné aspekty sociálního prostředí dítěte (např. výchovné postupy, které jsou nápadnější).

1.3 Neoténie a některé její důsledky pro vývoj dítěte

1.3.1 Neoténie

Již jsme zmínili, není člověk po narození na rozdíl od mláďat jiných živočišných druhů vybaven pro samostatné přežití. Tuto skutečnost označuje francouzský neurolog a psycholog Henri Wallon pojmem **neoténie** (Wallon podle Slaměnk In Výrost, Slaměnk, 1997). Neoténie je podle něj způsobena pomalým tempem biologického vývoje člověka. Dítěti Wallon připisuje schopnost zajistit své přežití tím, že pomocí gest vyzývá okolí k pomoci při uspokojování jeho potřeb. Dítě je tedy už při narození **kompetentní, aktivní** a jaksi *plně socializované* – umí si zajistit péči po dobu, než se je schopno „postavit na vlastní nohy“, osamostatnit se. *Sociálnost člověka*, která je zakotvená v jeho samé podstatě, představuje určitou *vnitřní nutnost*, která ho v zájmu přežití obrací k **sociálnímu světu**, k druhým lidem (tamtéž). Jeho neschopnost uspokojit své základní potřeby ho vede k tomu, že produkuje *expresivní gesta* obrácená k druhým lidem, gesta „přivolávající matku na pomoc“. Matka se cítí nucena každý projev svého dítěte interpretovat a odpovědět na něj, *doplnit ho*.

1.3.2 Odkázanost

Logickým důsledkem neoténie člověka je jeho **odkázanost** na péči druhých osob. Podle Heluse (2004) má *řešení odkázanosti dítěte* dva cíle: V první řadě je dítě péčí dospělých zajišťováno *ve svém vývoji*. Za druhé je dítě řešením jeho odkázanosti *integrováno do systému společnosti*, stává se z něj občan, člen určité mezilidské společenosti. Tyto dvě dimenze souvisí s povahou procesu socializace. Podle autora tvoří svého druhu jednotu a více či méně se organicky propojují, zároveň se také mohou

dostávat do vzájemného rozporu (tamtéž).

Autor dále uvádí, že existují různé *přístupy, jakými lidmi na odkázanost dítěte reagují*. Následující dva typy reakcí nepokrývají celou škálu možností, jak k dítěti přistupovat. Přibližují však základní tendence s ohledem k jeho výchozí situaci:

Odkázanost může být zjednodušeně chápána jako **pasivita dítěte**. Toto chápání odpovídá *odosobňujícím přístupům*, v nichž je dítě objektem, který je nutno vytvarovat a opracovat, aby se stalo tím, čím ho chceme mít (jednosměrné pojetí socializace). Jeho projevy aktivity jsou nazírány jako aktivita druhotná (reaktivně zvládající). Primárně aktivní je vychovatel, jež využívá výchozí odkázanost dítěte k tomu, aby u něj vyvolal patřičné reakce a efekty. Tento přístup je přístup *autoritativní, dirigující* (Helus, 2004) (viz 2.5.2).

Jinak to vypadá, když se rozhodneme spatřovat v *odkázanosti* dítěte jeho **aktivní projev**. Dítě se jím hlásí o pomoc, projevuje zájem na interakci, dožaduje se podnětů a událostí, které mu v jeho vývoji a rozvoji pomohou. Dítě je **výchozím subjektem vlastní aktivity**, byť je to „jen“ aktivita kojenecká, batolecí... (tamtéž).

Vychovatel tuto aktivitu láskyplně a s respektem sleduje, bere ji vážně a napomáhá jejímu rozvinutí, případně kultivujícímu směřování (Helus, 2004, s. 92). Nabízí své cíle dítěti k přijetí tak, aby se jimi mohlo co nejlépe rozvíjet. Tento přístup autor nazývá dialogickým (tamtéž).

Oba přístupy mají svá úskalí: *první typ* – ač realizován co nehumánněji, jako *pomoc* dítěti – v sobě nutně nese **hrozbu odosobnění**. *Druhý typ* je rozvoji **osobnosti příznivý**, zároveň představuje **vysoké nároky na vychovatele**. V případě *jeho selhání* pak hrozí, že dítě ztratí orientaci svého vývoje a převládá v něm bezcílnost a impulzivnost, jež jeho osobnostnímu rozvoji neprospívají stejně jako omezení přístupu prvního (Helus, 2004).

Problém *odkázanosti* může být podle Heluse dále řešen ***náležitě*** či ***nenáležitě***, což má jak důsledky pro společnost jako takovou, tak značné důsledky pro vývoj osobnosti (Helus, 2004).

1.3.3 Některá rizika pro psychický vývoj dítěte vyplývající z jeho sociálního prostředí

Faktory ohrožující psychický vývoj můžeme rozdělit do dvou skupin, které se však vzájemně překrývají. První skupinu faktorů představují *organická poškození* (např. vliv genetických či infekčních faktorů, úrazů apod.), druhou pak *rizika vyplývající ze sociálního prostředí* jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Právě tato druhá skupina faktorů zajímá psychologii, která se orientuje na vyhledávání, diagnostikování a nápravu těchto rizik.

Mezi nejčastější a nejzávažnější ohrožení dítěte patří **týrání** (tělesné, psychické), **zneužívání** (zneužívání dětí k práci, sexuální zneužívání) a **zanedbávání dítěte**, kam od roku 1992 podle mezinárodně dohodnuté klasifikace patří i *psychická deprivace* (tamtéž).

Zanedbávání je podle mnoha autorů nejčastějším typem špatného zacházení s dětmi a je definováno jako *vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro tělesný a duševní vývoj dítěte* (Langmeier, Krejčířová, 2006). Velmi těsně souvisí s chudobou a vliv na psychický vývoj je podle

autorů buď přímý (nedostatek dohledu a kázně, nezáměr o vzdělání), nebo nepřímý (podvýživa, špatná hygiena).

Psychická deprivace a její zkoumání úzce souvisí s péčí o děti osiřelé či opuštěné, kterých se odedávna ujímaly dobročinné osoby nebo instituce (dříve většinou církevní). Po zavedení zásad základní péče a hygieny do těchto ústavů, ke kterému došlo počátkem minulého století a které vedlo ke snížení dětské úmrtnosti v nich, bylo možno konstatovat další formu vážného ohrožení vývoje ústavních dětí – souviselo s nedostatkem individuální pozornosti, nedostatkem podnětů a především nemožností naváhat trvalý citový vztah k jedné osobě či několika osobám v rodině. Psychická deprivace tak byla uznána za zvláštní ohrožení psychického vývoje dítěte (tamtéž).

Problematické ústavních dětí a *psychické deprivace* se u nás dlouhodobě věnovala řada odborníků – pediatrů (M. Damborská, J. Dunovský) a psychologů (Z. Matějček, J. Koch, J. Koluchová a další). Josef Langmeier a Zdeněk Matějček ji definují jako *psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu* (Langmeier, Matějček, 1968, s. 24).³

1.3.4 Resilience

Zodpovězení otázky, jakým způsobem určité nepříznivé faktory v životní historii člověka ovlivní jeho další vývoj, je vždy velice individuální a je při něm nutné zvažovat mnoho faktorů, které na něj zároveň působí.

Konstruktem, který podporuje optimistický pohled na vývoj člověka a jeho možnosti, je *resilience*. Iva Šolcová uvádí, že resiliencí mnoho autorů v současné době rozumí **proces interakce mezi dítětem a prostředím, které ho obklopuje** (Šolcová, 2009). Rozhodující v této souvislosti je *pozitivní adaptace* v situacích zjevně nepříznivých, která je *podstatně lepší*, než jakou bychom při znalosti nepříznivých okolností mohli očekávat.

Resilience tedy předpokládá *vystavení nepříznivým podmínkám* či okolnostem, „rizikům“ a *úspěšnou adaptaci* na ně.

Mezi **rizikové faktory** patří například traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění, rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí nebo vážné problémy rodičů (alkoholismus, kriminální jednání, duševní choroba).

Resilenci podporují tzv. **protektivní faktory**. Mezi ně patří například: alespoň průměrné kognitivní dovednosti spolu s dispozicí k příjemnému a sociabilnímu jednání, laskavé a vřelé vazby s dospělými a schopnost navázat kontakt se školním prostředím a s podpůrnými občanskými organizacemi. Protektivní faktory na úrovni rodiny jsou pak například: silná ekonomická základna, chuť něčeho dosáhnout, spiritualita, vazby rodiny na okolní sociální prostředí, respekt a láska, jednota v rodině.

Šolcová dále uvádí, že v ohledu protektivních faktorů nepanuje taková jednota, jako je to v případě rizik. Z výzkumu mnoha autorů však podle ní vyplývá, že vzhledem k resilienci dítěte je podstatné, aby dítě mělo **na své straně alespoň jednoho významného dospělého, který ho respektuje a poskytne mu emoční a instrumentální oporu** (Šolcová, 2009).

³ Podle autorů patří mezi **základní psychické potřeby**: *potřeba stimulace, potřeba smysluplného světa, potřeba životní jistoty a potřeba identity* (Matějček, Langmeier, 1986), k nimž později přidávají *potřebu otevřené budoucnosti a akceptované vlastní minulosti* (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ani tráva neporoste rychleji, když se za ní tahá⁴

⁴ africké přísloví

Kapitola 2

Výchova v rodině

Velmi významným druhem socializačního působení na jedince je působení rodiny, ve které vyrůstá. Určitý výchovný styl či způsob výchovy je pak jedním z faktorů, které na dítě v rodině působí (viz 2.5.3). I když jsme svou výchozí, tzv. orientační rodinu opustili, zkušenost s jejím výchovným působením na nás má stále určitý vliv – výchova, kterou jsme v dětství zažili, se může stát pozitivním či negativním vzorem pro naše působení v roli rodiče, někdy například z působení vlastních rodičů přebíráme určité prvky, které jsme v roli dítěte vnímali pozitivně (viz 2.5.4 a 5.5.1).

V této kapitole definujeme pojem výchova a uvedeme souvislost forem výchovy a způsobů péče o dítě se sociokulturními faktory a historickým kontextem. Dále definujeme rodinu a její základní funkce a představíme několik modelů způsobu výchovy.

Úvodní citát této kapitoly vyjadřuje metaforicky cíl mnoha přístupů ve výchově založených na respektu, ke kterým patří i Pikler pedagogika. Podle představitelů těchto myšlenkových směrů je mimo jiné třeba umožnit dítěti vývoj v prostředí, které respektuje vnitřní zákonitosti jeho vývoje a přirozenou povahu jeho interakce s prostředím, která pramení zevnitř (Wild, 2003) (viz 2.6).

2.1 Výchova – definice pojmu

Teoretických vymezení a definic pojmu *výchova* najdeme v odborné literatuře velké množství. Podle Pelikána (1995) se rozličné definice pojmu výchova liší jak **pojetím výchovy**, tak **akcentací** určitých jejích **základních východisek**. Touto problematikou se ve své práci zabývá Miroslav Cipro (1987), který *definice výchovy* rozlišuje na následující tři skupiny:

- definice *akcentující roli pedagoga či pedagogické instituce* (výchova je v tomto pojetí působení dospělého na nevyzrálou osobnost dítěte či mladistvého s cílem její změny)
- definice *akcentující osobnost vychovávaného* (jež je chápána jako subjekt vlastního formování – cílem výchovy je, aby se jedinec stal „sám sebou“, maximálně rozvinul svůj potenciál)
- definice hledající *těžiště v interakci vychovávajícího a vychovávaného*

Toto třídění je orientační (Pelikán, 1995), vystihuje určitá typová pojetí výchovy a v tuto chvíli nám poskytne prvotní orientaci.

Osobně mi je blízké Pelikánovo pojetí výchovy. Tento autor usiluje především o vlastní uchopení tématu a tedy i vymezení pojmu. Podle něj je výchova *cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností* (Pelikán, 1995, s. 36)

Při výchově tedy hraje roli jak **záměr** vychovávajícího, tak jeho znalost **osobnosti** vychovávaného, jeho **individuálních dispozic** a potenciálů k vlastnímu rozvoji. Nyní nabízím další definice pojmu výchova zachycující tento proces z různých hledisek:

Výchova je cílevědomé rozvíjení osobnosti, jejích vztahů ke světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření (Blížkovský, 1992, s. 26).

Výchovu lze podle Jana Čápa chápat jako *komunikaci, vzájemné působení, vztah člověka k člověku* (Čáp, 1996). Takto chápaná výchova může být podle autora zdrojem **vzájemného poznávání a respektování** vychovávajících a vychovávaných, osob v odlišných stádiích vývoje.

Stanislava Kučerová chápe výchovu jako *specifické směřování k cílům člověka, jako určitý společenský jev, jako praktický úkol* (Kučerová 1996, s. 20).

Poeticky pak působí moudrá slova Jiřiny Prekopové: *Výchova znamená práci srdce a trpělivost*⁵ (Prekop, 2000).

V návaznosti na předchozí kapitulu můžeme shrnout, že výchova je druh *socializačního působení*, je to tedy dílčí proces procesu socializace (Kraus, 1999). Děje se jako ovlivňování v souladu s danými kulturně společenskými podmínkami (tamtéž).

Kraus dále dodává, že **vztah výchovy a společnosti** je vztahem *vzájemného ovlivňování a působení*. Společenské podmínky ovlivňují způsob výchovy a výchova a její výsledky má zpětně dopad na celou společnost.

Význam výchovy pak podle Blížkovského vzrůstá současně s tím, čím více závisí rozvoj společnosti na lidech samých (Blížkovský, 1992).

2.2 Sociokulturní faktory a jejich vliv na výchovu

Obecná tvrzení předchozí části nyní doložíme příklady toho, jak se vliv kulturně společenských podmínek podílí na podobě výchovy. Zodpovězení této otázky patří mezi cíle srovnávací historie dětství. Ta se jednak zabývá tím, v jakých aspektech týkajících se dětství *se shodují zkušenosti* jinak odlišných kultur, zároveň se však také snaží odhalit *rozdíly* v přístupu k dítěti založené na kulturní odlišnosti, struktuře rodiny či ekonomickém kontextu (Stearns, 2004).

⁵ Překlad autora

Tato oblast představuje relativně nový prostor bádání s velkým potenciálem dalšího výzkumu. Generalizace týkající se dětství jako takového ztěžují rozdílné přístupy k dětem v závislosti na *pohlaví* objevující se ve většině kultur. Různý přístup a postoj k dětem způsobuje dále *sociální status*, rozdíly životního stylu mezi *vesnicí a městem*, *ekonomická úroveň* či *náboženská příslušnost* rodiny. Vzhledem k tomu používá mnoho srovnávacích studií *širší rámec* a srovnává například kontext Číny s indickým či západním kontextem (tamtéž).

První a často uváděný příklad sociokulturního vlivu je rozdíl ve výchově chlapců ve starověkém Řecku odrážející odlišný způsob života, politiku, kulturu i ekonomiku dvou městských států – Athén a Sparty (Čáp, 1996). Přísný vojenský dril ve Spartě usiloval o výchovu otužilého a poslušného bojovníka, byl přípravou na pozdější život v armádě (Stearns, 2004). Naproti tomu výchova v Athénách je popisována jako mírnější, laskavější, usilující o všestranný rozvoj občana schopného podílet se na veřejném životě a jeho řízení (Čáp, 1996).

Dalším dokladem kulturních odlišností je současné dětství „západu“, často označované jako *individualistické*, na rozdíl od mnoha **tradičních společností**, ve kterých je stále důraz na *silnou rodinnou autoritu* (Stearns, 2004). Srovnávání „západu“ s ostatními kulturami či sledování rozdílů uvnitř západní společnosti je typické pro studie týkající se posledních 2-3 století, resp. především století dvacátého (tamtéž).

Pro sledování shod a odlišností v rámci **západní společnosti** poslouží vývoj v Americe a na evropském kontinentu. Obě společnosti vykazovaly v mnoha ohledech podobnou dynamiku – např. přelom 18. a 19. století přinesl rapidní snížení dětské úmrtnosti a industrializace století 19. s sebou přinesla práci dětí a mladistvých (později na obou kontinentech zákonem upravena). Patří sem i zavedení povinné školní docházky přibližně ve stejné době. Zároveň mezi Evropou a Amerikou panují velké rozdíly především v postavení dítěte v rodině. Pro Ameriku je typické *volnější pojetí autority* a s tím spojená svoboda dětí vyjadřovat sebe sama a vlastních názorů, které mohou být i v rozporu s názory a chováním rodičů. Tuto tendenci odráží i americká literatura týkající se výchovy vycházející ve 20. letech minulého století. Je v ní doporučován neformální přístup k dětem, brát na dítě ohled a víc mu dovolovat, než je tomu v Evropě. To se v Evropě objevuje až na sklonku 50. let 20. století a přitom stále přetrvává celkový trend spíše autoritářského přístupu k dětem (Stearns, 2004). To potvrzují i výzkumy, které zmiňuje Čáp – německé matky se ve srovnání s americkými jeví přísnější co se týče požadavků a kontroly. Další rozdíl mezi oběma zeměmi je i v oblastech, kterých se tyto požadavky a kontrola týkají (Čáp, 1996).

Čáp (tamtéž) dále uvádí, že se tyto rozdíly mezi oběma kontinenty v průběhu doby zmenšují. Přibližování americkému standardu ve výchově, a tudíž zmenšování její specifičnosti, bylo zjištěno i v zemích jako Japonsko (Čáp, 1996) či Turecko (Stearns, 2004). Tam je například přibližování západním trendům výchovy patrné především u vyšších vrstev obyvatel, které vysoce hodnotí autonomii dětí. Na rozdíl od nich jsou matky z nižších sociálních vrstev v Turecku stále více orientovány na poslušnost či laskavé chování dětí k rodičům (Stearns, 2004).

To souhlasí s výsledky mnoha výzkumů týkajících se rozdílů ve způsobu výchovy v různých sociálních vrstvách provedených v první polovině 20. století v USA. Zjistilo se, že rozdíly mezi různými sociálními vrstvami jsou větší, než rozdíly mezi rasami (Čáp, 1996).

2.3 Exkurz do historie dětství

Vztah k dětem a způsob péče o ně jsou vždy *vyjádřením dobových životních okolností, stavu lidského vědomí, rozvinutosti kultury mezilidských vztahů...* (Helus, 2004). Podle Heluse je možno vztah k dítěti nahlížet jako **objevování člověka člověkem**, objevování které procházelo a stále prochází svým vývojem.

Jeden z cílů této subkapitoly je zdůraznit aspekt *vývoje postojů k dítěti* během historie. Na základě určitého dobového postoje k dětem se v různých dobách setkáváme s různými podobami vyjadřování **zájmu** o dítě, případně **náklonnosti** k němu, nacházíme různé podoby **péče** o něj. I když se nám některé konkrétní postupy mohou dnes jevit nepochopitelné a naprosto hrůzné (povijan), patří své době a odpovídají tamějšímu povědomí lidí. Především si můžeme uvědomit, že i když jsme se v ohledu péče o děti v mnohém posunuli a překonali nedostatky dob minulých, i životní styl současné doby není pro děti jednoduchý a má svá úskalí, která jen nejsou tak zjevná (viz 2.3.8)

Vzhledem k tématu naší práce pomůže čtenáři uvědomit si kontext doby, ve které se pedagogické názory v první polovině minulého století v Maďarsku zrodily. Pro spjatost s tématem se v následujícím textu budeme věnovat vývoji v Evropě. Neaspirujeme na vytvoření systematického historického přehledu - účelům této práce poslouží pár příkladů způsobu péče o děti v historii a rámcové naznačení jejich vývoje, zakládající se na vývoji myšlení a prohlubování vědomí lidstva jako takového. Základem pro text této podkapitoly je text Heluse (2004). Informace z jiných zdrojů dokládají příslušné citace.

2.3.1 Dítě ve starověkém Římě – právo na život?

Naše první kroky vedou do starověkého Říma, kde tehdejší praktiky zacházení s dětmi zpochybňovaly jejich zařazení mezi lidské bytosti s právem na život. Hodnota života dětí byla na počátku letopočtu zvažována vzhledem k jeho užitečnosti pro rodinu či společenství a jeho odstranění byl v opačném případě normální postup. Důvodem k utrácení dětí mohlo být jejich nedostatečné zdraví, nedostatek prostředků pro péči o ně či fakt, že rodina má již dětí dost. Utrácení dětí byl poměrně rozšířený hřích až do raného středověku, a dal odčinit poměrně jednoduchým pokáním. Později bylo takovéto zacházení s dětmi definitivně odsouzeno, trestáno a ochranu čerstvého života stejně jako respekt k jeho povolanosti ke spáse měl zajišťovat raný křest novorozenců.

2.3.2 Povijan

Ze starověkého Říma pochází i standartní způsob péče o kojence - jeho zavíjení do povijanu. Tato praxe se na některých místech Evropy (v určitých sociálních vrstvách) udržela až do konce 19. století, v mírnější podobě až do začátku století dvacátého.

Například v Rusku, kde dávali důraz na disciplínu dětí a kde byla dlouho rozšířeno i jejich nasazení při tvrdé práci, se zavíjení do povijanu udrželo mnohem déle než v západní Evropě (Stearns, 2004).

Zavíjení do povijanu vypadalo tak, že dítě položili na podložku a navlékli mu dlouhou noční košilku. Poté bylo dítě ovíjeno dlouhým povijanem (pruhem pevné tkaniny) odshora dolů. Jeho ruce byly umístěny křížem přes prsa či podél těla a znehybněny stejně jako nohy, do jejichž dolní části toto sevření pokračovalo, směrem k nim se stávalo stále pevnějším. Pak dítě dostalo čepičku a na ni šátek,

který byl připevněn k horní části povijanu. Dítě díky povijanu nemohlo pohnout rukama, nohama ani hlavou, a šátek mu navíc znemožňoval rozhlížet se.

Ve starověkém Římě bylo zavíjení do povijanu běžné po dobu 7 týdnů, v dalších stoletích se však protahovalo až na jeden a půl roku! Tuto praxi podporovaly představy, že fixace napomáhá rovnému vývoji údů, že se dítě neporaní a nebude se dotýkat svého pohlaví (viděno jako počátek nemravnosti). Navíc bylo jednoduché takto zabalené dítě odložit a věnovat se práci. Péči o kojence mohly také převzít staré, dřímající osoby.

Představa, že kojeneček stráví své první měsíce či déle než rok v nehybné fixaci mnohým dnes evokuje představu mučení, což jistě není daleko od pravdy. Protože takovéto zabalování dítěte bylo celkem náročné, trávilo dítě v povijanu i dlouhou dobu – pokálené a pomočené. Nedostatečná hygiena měla za následek vyrážky, opruzeniny, infekce, záněty. To je jen první z negativních dopadů na dítě. Povijan dále znemožňoval mazlení s dítětem, a tím i rozvinutí *blízkého kontaktu* mezi ním a pečujícími osobami. Matka nezažila bezprostřední odpovědi dítěte na své chování, které by prohlubovaly její mateřský cit. Dítě nezažilo matčinu něžnost, na kterou běžně reaguje zvýšením své aktivity, čímž dochází k rozvíjení vzájemné interakce a prohlubování vzájemného citu. Dětem tedy jednoznačně chyběl jeden z velmi důležitých činitelů příznivého vývoje v útlém věku.

Od 17. století přicházeli myslitelé jako John Locke či Jean Jacques Rousseau s novým pohledem na dítě, který s sebou nesl zákonitou kritiku dosavadní péče o něj a odrazování od povijanové praxe. Nabádali matky, aby své děti kojily a daly jim možnost volně se pohybovat. V zemích a oblastech, kde se tyto myšlenky ujaly, výrazně poklesla dětská úmrtnost. Jak však dále autor zdůrazňuje, kromě vlivu těchto pokrokových názorů bylo zapotřebí i jakéhosi sociálního a kulturního pokroku stejně jako ekonomického rozkvětu, aby se myšlenky pokrokových myslitelů ujaly a byly uvedeny v praxi.

2.3.3 Chlad středověku

Vraťme se ještě do středověku. Tehdejší evropská společnost byla charakterizována zemědělstvím – obyvatelé byli soustředěni v malých vesnicích či na farmách. Formální vzdělání bylo považováno za přebytný luxus, od většiny dětí se očekávalo, že po dosažení sedmi let věku půjdou ve stopách svých rodičů – naučí se obdělávání půdy či příslušnému řemeslu (Roberts, 2004).

Jinak jsou svědectví o dětství ve středověku poměrně chudá. Co je ale podle Heluse (2004) z nemnoha dochovaných dobových svědectví možno vyrozumět, jsou některé charakteristické znaky *vztahu rodičů a dětí* a tehdejší běžné *výchovy*.

Stejně jako standardní péče o děti raného věku nabývala mnohdy podob ohrožujících jejich život (povijan), pojily se i tehdejší výchovné postupy často s *násilím* – měly formu prosazování požadavků dospělých na úkor projevů dětské přirozenosti. Tyto postupy představovaly samozřejmou nutnost, *aby z dítěte něco bylo*. Autorita, resp. **autoritativní všemoc**, tedy představuje jeden z klíčových momentů porozumění vztahu rodičů a dětí v pozdní antice i dalších obdobích. Dětskou přirozenost inklinující k „přestupkům“ bylo potřeba vymýtit. To bylo realizováno především trestáním, přičemž hrozilo, že ho bude až moc.

Knihy se soustavnými informacemi a návody, jak pečovat a vychovávat dítě, se dostaly do obliby okolo roku 1500. Viděno našima očima obsahují často drsné návody, jak ukáznit kojence a děti raného věku, přinutit je k „poslušnosti“ (klidnému chování) konsekvantním používáním tělesného trestání, zbavit dítě jeho přirozených projevů či znemožnit adekvátní uspokojení jeho potřeb. Je s podivem, že

některé takové postupy byly v závislosti na území v oblibě ještě počátkem 20. století (oblíbené spisy německého lékaře a pedagoga D. G. M. Schrebera).

Dalším charakteristickým znakem té doby byla *citová a postojová distance* vůči dětem. Tento odstup představoval normu především ve vyšších kruzích – vyjadřovat k dětem vroucí cit bylo považováno za nevkusné. Nižší společenské vrstvy tíhnuly k oscilaci mezi dvěma extrémy – projevy impulsivního rozněžení a surovými projevy zloby. Někteří historikové vidí příčiny tohoto odstupu k dětem ve vysoké úmrtnosti (postihovala přes jednu třetinu dětí do dvou let, přičemž v období epidemií rapidně stoupala). Rodiče se tak svou povrchní citovou zainteresovaností chránili před prožíváním opakovaného hlubokého žalu při ztrátě svých dětí.

2.3.4 Průmyslová revoluce

Ani další vývoj v Evropě nebyl pro děti nikterak příznivý. Změny, které s sebou nesl nástup průmyslové revoluce zhruba v polovině 18. století, změnily život dětí v mnoha ohledech (Roberts, 2004).

Jejich masové nasazení jako *pracovní síly* trvalo přibližně sto let, a to bez jakýchkoliv omezení jejich pracovní doby. Děti představovaly například v Anglii polovinu z celkového počtu pracujících a bylo běžné, že pracovaly 14-16 hodin denně! Byly nazírány jako malí dospělí, kteří mají ale jednu přednost – lépe si na strádání způsobené nelidskými pracovními podmínkami zvykají a smíří se s ním. Podstatnou část druhé poloviny pracujících tvořily ženy, což bylo opět dětem velice nepříznivé – často byly ponechány doma odkázány na péči jen o něco málo starších sourozenců či starých osob, jež samy vyžadovaly péči. Právní omezení pracovní doby dětí byla v Anglii schválena v roce 1837 jako velká vymoženost.

2.3.5 Přezkoumání závěrů

Až do této chvíle vyznívá historie dětství jako jakási smutná legenda o jednom utrpení střídající druhé. Tak byla popsána i v knize Phillipa Arièse *Dějiny dětství* vycházející v Paříži v roce 1960. Toto dílo představovalo významný mezník v dějinách dítěte, bylo prvním zmapováním této dosud neprobádané oblasti. Stalo se tak i odrazovým můstkem k dalšímu výzkumu, který zahrnoval i přezkoumávání některých předložených závěrů (Roberts, 2004).

Na konci 20. století se objevilo mnoho dokladů zmírňujících černý obraz dětství středověku, který zprostředkovává dílo Arièse i některých dalších. Longitudinální výzkum a zaměření na menší skupiny jedné lokality a podobných společensko-ekonomického podmínek umožňuje v posledních desetiletích historikům činit spolehlivější závěry, které zprostředkovávají celistvější a objektivnější obraz o životě dětí v minulosti.

Následující řádky věnujeme tomu, jak se změnou interpretace historických faktů došlo i ke zmírnění obrazu hrůzného dětství minulých staletí. Podle některých zájem a citová náklonnost k dětem byly kontinuálně přítomné od pozdního středověku až do 19. století (Pollock, 1983 podle Roberts, 2004). Historikové přezkoumali i období antiky a středověku a i přes relativně málo zdrojů nově interpretovali skutečnost odkládání novorozenců u klášterů. John Boswell v něm vidí spíše zájem o dítě a víru chudých rodin v to, aby jejich potomek vyrostl zabezpečen v prostředí kláštera, když rodiče sami pozbývali prostředky (Boswell, 1988 podle Roberts, 2004). Dříve bylo odkládání novorozenců historiky jednoznačně interpretováno jako „nezájem, odstup“. Tuto nálepku dostával i historický fakt existence kojných a svěřování kojenců do jejich péče. Po přezkoumání dokladů o životě vyšší vrstvy obyvatel Florencie v období renesance bylo odhaleno, že kojné využívaly hlavně ženy, které samy

nemohly mateřské mléko produkovat, a že mléko vesnických žen bylo obecně považováno za kvalitnější (důvod ke svěřením dítěte na venkov). V osobní korespondenci byl zároveň doložen velký zájem otců o potomky a jejich výchovu (Haas, 1998 podle Roberts, 2004). Vzhledem k tomu, že převážná většina pramenů podkládajících tyto novější závěry představují dokumenty osobní povahy (korespondence, deníky), je možné se dohadovat o tom, že zmíněné pozitivní atributy vztahu rodičů k dětem byly přítomné v určitých rodinách vyšších vrstev v konkrétních oblastech (Florence, Holandsko). Nelze je tedy příliš generalizovat.

Viděno zorným úhlem současného výzkumu, historie dětství není tedy ani pouze černá (nálezy Arièse), ani bílá (Pollock), ale něco mezi – snad světle šedá. Jistě lze tedy zmírnit a relativizovat některé generalizující výroky o negativním vztahu k dětem, zároveň zůstávají výše popsané poměry historickým faktem, který platí především pro příslušníky nižších vrstev obyvatel v dané době (Roberts, 2004).

Jak dodává Helus (2004), láska k dětem provázela vztah k dětem jistě ve všech dobách a kulturách. Jako kulturní projev se tedy její lásky vyvíjely s celým kulturním systémem. *...nejednou nabývaly znetvořených podob, mnohdy ji paralyzovaly životní okolnosti, jež nebyly jejímu rozvinutí příznivé.* Posuzovat vztah dětí a rodičů v dávných dobách podle našich měřítek může být tedy podle Heluse zavádějící.

2.3.6 Ostrovy humanistického myšlení

Dodejme, že i postoj k dětem se vyvíjel a postupně humanizoval. Zmíníme jen ve zkratce některé důležité postavy, které k této humanizaci přispívaly. Připomeňme, že jejich myšlenky se nejlépe uchytily v oblastech, kde na to lidské vědomí bylo připraveno, kde se lidem dařilo například i po ekonomické stránce.

Jan Amos Komenský (1592-1670) zdůrazňoval význam *vnitřní motivace* dítěte při učení a odrazoval od bezduchého přemáhání jejich přirozenosti a užívání trestů.

John Locke (1632-1704) rázně odmítal praxi zavírání dětí do povijanů a zdůrazňoval potřebu maximální *volnosti pohybu dětí v přírodě*. Nabádal k tomu, aby rodiče byli dětem příkladem, učili je jejich požadavkům rozumět, vážit si sebe sama. Také odrazoval od rozmazlování dětí.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) stejně jako Locke odrazuje od povijanů a prosazuje *volný pohyb dětí a kojení matkou*. To zapůsobilo na rodiče vyšších vrstev v Paříži a kojení se stalo módou a novým projevem přirozenosti. Nastartovala se tak změna nejen ve výživě dětí, ale také ve vztahu k nim – matky si nově užívaly jejich líbeznost a oddanost. Rousseauovy myšlenky obsahují nadčasová moudra („ze svobodně vyjadřované přirozenosti dětství se člověk stává svobodným dospělým“), jsou plné romantismu. Určitým způsobem však stále zůstává věrný dobovým poměrům – k poučení dítěte o důsledcích jeho chování používá velice podobné prostředky jako autoritářsky orientovaní rodiče.

V podobné době působil i švýcarský pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827). Byl uchvácen Rousseauovou naukou a na rozdíl od něj a Locka děti také sám vychovával. Obracel se především na děti z nižších vrstev (nemanželské děti, nemocné děti, děti chudáků). Shledal, že u těchto dětí se bez tělesných trestů neobejde. Zároveň tvrdí, že to nejdůležitější je naše náklonnost

k nim, a pokud ji děti cítí, není tělesný trest užítý s mírou dobré výchově na překážku (tedy důraz na kladný vztah k dítěti při různých formách řízení – viz podkapitola 2.5 Výchova v rodině).

2.3.7 Století dítěte

V návaznosti na myšlenky humanistických myslitelů se na počátku 20. století začaly formovat snahy o uznání *významu dětství a jeho pozitivních kvalit*, na něž se má obracet edukační péče. Byla to reakce na období 2. pol. 19. století spojené s počátky povinné školní docházky v mnoha evropských státech (1860-1870). Cíl působení na dítě ve škole byl tehdy definován negativně – dítě mělo být zbaveno svých deficitních znaků (dětství vlastním) a z dětství vyvedeno, tj. „učiněno dospělým“.

Ve svém spise z roku 1900 volá švédská filozofka Ellen Key po tom, aby školy umožňovaly *projev a rozvoj osobnosti*, aby děti mohly projevovat svou vlastní vůli, myslet svým způsobem, rozvinout své poznání a usuzování. Jen tak z nich vyrostou takové osobnosti a takoví dospělí, jaké si doba žádá. Bylo to tedy jednoznačné volání po pedagogické revoluci, po skoncování s praktikami zacházení s dětmi táhnoucí se staletími.

Sformovalo se tak **reformně pedagogické hnutí**, jenž je spojeno s mnoha osobnostmi. Mezi nejznámější patří Rudolf Steiner, Ovide Decroly, Helen Parkhurst, Peter Petersen či Maria Montessori. U nás je známá především postava Rudolfa Steinera spojená s waldorfskou školou a jméno Marie Montessori. Školky, které se inspiroují její koncepcí, se stávají v České republice stále rozšířenější. Montessori filozofie vznikala prakticky ve stejné době jako filozofie Emmi Pikler, a tyto koncepce se mnohém shodují či překrývají.

My zatím zůstaneme jen u této zmínky a dodáme, co je pro reformní pedagogiky typické. Je to důraz na dítě jako *člověka s jeho specifickými přednostmi* (Helus, 2004, s. 34), jež mají být respektovány. Tím vzniká mezi dítětem a dospělým jedinečný vztah, ve kterém vychovatel dítěti hodně dává, a také od něj hodně dostává (Helus, 2004).

Ke zkoumání dětství a jeho významu pro další život člověka se na začátku minulého století obrací také některé psychologické proudy (psychoanalýza, humanistická psychologie), zájem o dítě dokládá vznik psychologie dítěte v meziválečných letech (Roberts, 2004). Nové poznatky doplnily tehdejší znalosti medicíny a staly se základem osvěty šířící se k rodičům v podobě programů péče o děti či knih o jejich výchově (tamtéž). Obrat k dítěti dokládá vznik mnohých hnutí za dětská práva (Stearns, 2005).

Děti se týkají i některé demografické změny v poválečném období – další snižování dětské úmrtnosti i porodnosti, nárůst rozvodovosti a zvyšování počtu zaměstnaných matek (Rogerts, 2004).

2.3.8 Dětství dnes

O současné postmoderní době by bylo možné popsat mnoho stran. My se musíme opět omezit na velmi stručný přehled některých hlavních charakteristik.

Dencik, studující změny v životě dětí a rodičů na konci 20. století, uvádí, že jedním z faktorů ovlivňujících celkovou situaci moderních dětí, je **sociální akcelerace** – prakticky vše, co se týká každodenního života, se neustále mění, a to stále rychleji (Dencik, 1989). Mění se i normy týkající se dětství a představy o tom, jaké mají děti být a jak se mají chovat. To znamená, že současní rodiče nemohou využít výchovu, kterou v dětství zažili, jako vzor pro své vlastní výchovné působení. Pro dnešní rodiče je složitější vědět, jak své dítě adekvátně připravit na jeho pozdější život, ať už v oblasti profesní realizace či životního stylu.

Dospělí tedy nemohou užít svou zkušenost jako takovou při provázení dítěte jeho reálným světem, při pomoci dítěti vyrovnávat se s ním. Je to především vliv **nových technologií a médií**, které vstupují do dětského světa a naplňují i čas hry, modifikují proces socializace a ovlivňují jeho obsah a formy (tamtéž).

Mnozí autoři poukazují na **multimédia** jako jeden z nejtypičtějších znaků naší doby (Dencik, 1989; Helus, 2004; Stearns, 2005). Dalším takovým fenoménem je **konzumní chování** (Helus, 2004; Stearns, 2005). Stearns shrnuje účinky obou fenoménů takto – urychlují dětskou zkušenost, a v některých případech ji zhoršují (tamtéž). Helus (2004) poukazuje jak na *pozitivní stránku* existence médií – nové možnosti učení a vzdělávání, zprostředkování pozitivních hodnot, tak na *negativní aspekty* jejich působení – snižování hodnoty osobních zážitků a schopnosti vnímat život takový, jaký ve skutečnosti je, narušování pozornosti dětí, negativní dopad na vyjadřovací schopnosti atd. O tom, jaké hodnoty jsou dítěti obecně zprostředkovány a jaké tendence a chování se u něj vzhledem k multimédiím rozvinou, rozhoduje především působení rodiny a školy (Helus, 2004). To platí podle tohoto autora i ve vztahu ke **konzumnímu chování**, ke kterému jsou děti různými prostředky (často právě prostřednictvím médií) vybízeny a lákány. Známy je fenomén „nutnosti“ pořízení určitých značkových věcí, aby se dítě mohlo zařadit do skupiny svých vrstevníků a jeho vyřazení ze skupiny až šikana v opačném případě. Nakupování nabízí i řešení, jak naložit s dlouhou chvilí, šedí každodennosti, jak zapomenout na problémy či kompenzovat jejich existenci, zažít uspokojení.

Dencik poukazuje i na to, jak nové technologie vnesly zásadní změny do každenního života zasahující i děti (Dencik, 1989). Nové možnosti a vznik pracovních příležitostí způsobily změny na trhu práce, v oblasti služeb a sociálním sektoru. **Zaměstnanost matek** dětí raného a předškolního věku se stala prakticky normou, která s sebou nese nutnost péče o dítě přes den mimo rodinu. Dítě se tak během dne běžně pohybuje mezi více prostředními-*sociotopy*.

Když hovoříme o současné době, nelze nezmínit pojem **globalizace**. Opět souvisí s mediálním prostředím a možnostmi jeho působení. Tak se například postavy Walta Disneye staly po celém světě rozšířenými symboly dětství, stejně jako džíny znakem mladé módy a fastfood oblíbeným a rozšířeným způsobem stravování dětí a mládeže po celém světě (Stearns, 2005). Určité věci či způsoby chování se tak stávají globálním jevem, avšak různé kultury se liší v tom, do jaké míry se rozšíří či jakou věkovou skupinu dětí právě zasáhnou (tamtéž).

Ekonomický pokrok má i negativní stránky, které přímo ovlivňují život nás i našich dětí. Zmínme ty nejlapidárnější. Rebeca Wild poukazuje na to, že nákupní centra obřích rozměrů zabírají velké plochy, které byly dříve užívány k odpočinku, kde si děti mohly hrát (Wild, 2003). Autorka zároveň upozorňuje na to, že všeobecně ubývá území, které vnímáme jako bezpečná, kam bychom své děti pustili samotné.

To souvisí s novodobým *fenomémem ostrovního dětství* – děti se pohybují a zdržují na jakýchsi „ostrovech“ pro ně určených, mezi nimiž se pohybují zpravidla jen v doprovodu dospělých (Helus, 2004). Jedním z důležitých ostrovů je jistě škola, dále to jsou zájmové kroužky či domácnost blízkých kamarádů.

V souvislosti se současným dětstvím zmiňuje dále Helus (2004) i možnost a nebezpečí **emocionálního přetížení** dětí. K tomu může docházet z důvodů dlouhotrvajících kolizí mezi rodiči, nedostatkem citového pouta, problémy se školou či ve škole nebo výchovného stylu založeného na trestech a odpírání lásky. Základní obranou dítěte je podle autora vytěsnění (vytěsněný obsah je pak zdrojem různých poruch). Neuspokojivé rodinné prostředí je pak jistě i jedním z klíčových faktorů ve vzniku **násilí a agresivity**, které jsou bohužel stále častěji asociovány se současným dětstvím (tamtéž).

Poměrně novým a rozšířeným fenoménem je jakási **provinilost a obavy**, zda rodiče (nebo ostatní pečovatelé) věnují dostatek pozornosti zájmům a potřebám dítěte (Dencik, 1989). Tento pocit je podle autora založen na víře v to, že (především raná) dětská zkušenost je naprosto klíčová a určující pro celý další život v dospělosti (Dencik dále uvádí výzkumy, jež bezvýhradnou platnost této teze klinických psychologů zpochybňují). Dříve byla lhostejnost a hrubé zacházení s dětmi podle autora na denním pořádku a nikoho nenapadlo takovéto zacházení zpochybňovat – lidé věřili, že rozhodující pro osud a další život člověka v dospělosti je dědičnost či jiné nezměnitelné faktory (tamtéž). Nyní dochází v souvislosti s výše zmíněnou sociální akcelerací k otázkám, zda jsou současné podmínky pro děti dost dobré, zda jim umožní vyvinout se ve vyrovnanou a kompetentní osobnost v dospělosti. Lidé nemohou srovnat současné podmínky dětí se svým dětstvím, s dětstvím svých rodičů atd., a tak dochází v tomto aspektu k idealizaci poměrů minulosti (soustředění se na aspekt určité jistoty stálosti hodnocený pozitivně, zároveň však odhlížení od negativních jevů, které podmínky dětí v historii doprovázely).

Tím se od historického kontextu ovlivňující podmínky dětí a podobu výchovy dostáváme k definování rodiny jako významného místa socializačního, resp. výchovného působení na dítě.

2.4 Rodina

Protože se v této kapitole chceme zabývat výchovou v rodině, je potřeba rodinu vymezit. Jednoznačně definovat pojem rodina je podle Lenky Šulové prakticky nemožné, a to z několika následujících důvodů (Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011a):

- rodinu definují různé vědní disciplíny (psychologie, sociologie, demografie atd.)
- rodina je definována různě v rámci téže vědy (klinická, sociální či pedagogická psychologie atd.)
- rodinu definují odlišně různé systémové přístupy (psychoanalýza, behaviorismus atd.)
- rodina je definována na základě různých aspektů (funkčnost, vztahy, role, komunikace atd.)

Přesto je potřeba rodinu vymezit, a k tomu nám poslouží velmi srozumitelná definice Josefa Langmeiera a Marie Kňourkové, jež zní: Rodina je *institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí* (Langmeier, Kňourková, 1988).

Rodina je jedním z významných *činitelů socializace*, že na dítě v rodině a skrz ni působí i širší společenské klima (Pelikán, 1995). V následujícím textu se budeme zabývat některými klíčovými aspekty rodiny, definujeme její funkce a zmíníme trendy současné rodiny.

2.4.1 Rodina - dynamický systém

Rodina je zcela specifický systém. Tento systém se podle Šulové neustále vyvíjí a mění, a to jak ve smyslu *historických změn*, v rovině *aktuálně probíhajících změn systémů*, do kterých je rodina zařazena, a v ohledu určitých *vývojových fází rodiny jako takové* (Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011a).

V každé konkrétní etapě vývoje rodiny jsou její členové různě „silní“ (Šulová, Morgensternová, 2011). Proto je nemožné, aby se rodina projevovala zcela *rovnostářsky* – aby byl například uplatňován požadavek seberealizace všech jejích členů a zároveň požadavek práva na domov a přiměřené péče ze strany malého dítěte. Rodina se také nechová *tržně* v tom smyslu, že by nejsilnější člen mohl uplatňovat největší nároky na celek. Je tomu právě naopak – nejsilnější členové (tedy rodiče) se chovají vzhledem k ostatním nejvíce altruisticky. Podle autorek tedy nelze na rodinu aplikovat princip rovnosti, a ze strany společnosti potřebuje rodina vytváření takových podmínek, aby každá rodina měla možnost volby alternativ soužití, a našla tak svůj vlastní vybalancovaný systém (tamtéž).

I každodenní život rodiny představuje dynamický, zajímavý a někdy náročný proces. Podle Laury Davis a Janis Keyser se mnohdy zdá, že potřeby dospělých a dětí v rámci domácnosti jsou diametrálně odlišné. Autorky uvádí úsměvný a velmi reálný příklad pozdního odpoledne rodiny se dvěma dětmi, které právě přišly s otcem domů. Ten by si nejraději nejprve odpočinul po rušném dni v práci a trochu si srovnal své myšlenky, místo toho však zamíří k lednici a začíná přemýšlet o tom, jakou večeři dnes rodině nabídne. Vtom přiběhne starší dcera (4 roky) a s přáním pozvat kamaráda ze sousedství ke společné hře („Dnes po sobě vše uklidíme, tati, slibuju..“), poznamenává, že má taky hlad a co by přesně chtěla jíst. Dvouletý syn visí v tu dobu otci na nohavici a neustále opakuje: „Tati, pojď, projdeme se, tati, pojď se projít..“. Do toho se vrací domů matka – její největší přání je převléknout se a dát si sprchu, přičemž ihned po vstupu do domu se na ní vrhnou obě děti a stejně naléhavým způsobem jí sdělují svá přání..

Trochu moc potřeb pro jeden okamžik, poznamenávají autorky (Davis, Keyser, 1997). Rodinný život je podle nich nekonečná série *upřednostňování potřeb jednoho člena před potřebami členů ostatních*. Tento druh dávání a brání je pro děti cenná zkušenost toho, že jejich vlastní potřeby, stejně jako potřeby ostatních členů rodiny, budou zohledněny a uspokojeny.

Davis a Keyser dále tvrdí, že rodinný rytmus, jenž je schopen vybalancovat jedinečné potřeby každého člena s potřebami rodiny jako celku, vytváří všeobecný respekt a harmonii (Davis, Keyser, 1997, s. 41).

I podle Zdeňky Matějčka a Josefa Langmeiera (1986) byly nejzdravější ty rodiny, ve kterých byl brán ohled na potřeby všech jejích členů.

2.4.2 Funkce rodiny

Nyní se na rodinu podíváme z hlediska jejích funkcí. Vycházíme při tom z textu Šulové (Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011a).

První a základní funkcí rodiny je stále funkce **biologická**, či **reprodukční**. V závislosti na trendech současného životního stylu, který samozřejmě razantně ovlivňuje i život rodinný, se v této oblasti setkáváme například s tím, že mladí lidé nechtějí děti, že dítě představuje pro současné emancipované ženy překážku v budování kariéry. Vedle toho roste počet párů, které nemohou mít děti přirozenou cestou a k „získání“ dítěte využívají asistovanou reprodukci.

I **materiální** či **ekonomická** funkce v posledních desetiletích mění podle autorky v moderní společnosti svůj význam. Především ve vyspělých zemích je společnost schopna se o jedince postarat přímo, mizí tedy význam rodiny jako mezistruktury mezi jedincem a společností. Materiální význam rodiny je uchován v chudých částech světa, kde rodina upřednostňuje zájmy mladé generace – spojuje se, aby zajistila nejmladším například vzdělání v oblastech ekonomického dostatku, a tím lepší budoucnost. V zemích relativního dostatku, kam patří i Česká republika, převládá *individualismus*, zájem o kvalitu života každého jedince bez ohledu na věk. Místo orientace na budoucnost (chudé země) žijí rodiny „vyspělých zemí“ více v přítomnosti.

Mezi základní funkce rodiny patří nezastupitelně funkce **výchovná**, **socializační**. Při pohledu na rodinu jako celek je zajímavé si uvědomit, že rodina jako socializační prostředí ovlivňuje život všech jejích členů.

Neopomenutelná je pak **emocionální** funkce rodiny. Ta není vázaná na věk jejích příslušníků, tedy společným soužitím a zážitky získávají emocionální uspokojení všichni členové rodiny. Takové uspokojení se projevuje prožitkem zázemí, bezpodmínečného přijetí, podporou a pomocí. Lidé v rodině mají potřebu uvolnění, společných zážitků, rituálů, sdílí společnou historii a perspektivy a plány do budoucna (Šulová, 1998).

2.4.3 Trendy současné rodiny

Již koncem 20. století naznačil Dencik ve zmiňovaném výzkumu týkajícím se skandinávských zemí některé aspekty charakterizující život v moderní rodině (Dencik, 1989). Jako jeden z mnoha uvádí často zmiňovaný jev asociovaný s analýzou vývoje rodiny jako instituce-koncept *individuace*. Lidé vnímají sebe sama jako „svobodnou bytost“, jako nezávislou a jedinečnou individualitu, rodinné a příbuzenské vztahy nehrají tak důležitou roli jako dřív.

To se podle Dencika projevilo i ve vztahu dětí k rodičům. Patrná je tendence vidět děti a rodiče jako nezávislé subjekty, které disponují řadou práv a svobod. Do vztahů dětí a rodičů vstupuje stát, který má právo intervence, pokud se podmínky dítěte v rodině ukáží jako nevhodné, nedostatečné či škodlivé. Dítě se na stát obrací přímo, jeho vztah k němu již není nutně zprostředkován rodiči (tamtéž).

Nyní stručně zmíníme obecné trendy rodinného života v Evropě na počátku 21. století. Vycházíme při tom z výzkumu European Social Survey (Torres, Mendes, Lapa, 2008).

Jak autoři tvrdí, žijeme v **Evropě „párů“**. Zásadní část Evropanů žije v domácnosti tvořené párem, ať už s dětmi (34%), či bez nich (26%). S rodiči žije 15% lidí, 13% žije samo.

Manželství je stále *převažující status* (a to 58% lidí), nesezdaných párů je 20%. V situaci rozchodu, rozvodu či ovdovění se podle autorů vzhledem k celku nachází zanedbatelné procento populace (2%, 5% a 7%), je to interpretováno jako přechodný stav s tendencí návratu k životu ve vztahu, ať už manželskému svazku, či soužití nesezdaných. V Evropě je přítomná obecná tendence žít v malých rodinách čítajících v průměru 3 osoby.

Zajímavá a překvapivá může být pozitivní korelace mezi mateřstvím a zaměstnaností žen. Tu je možno vysvětlit strategií některých států, které přijaly opatření podporující aktivní zařazení žen na trhu práce, a zároveň zavedly podporu mateřství a dětské příspěvky.

Studie také jasně odpověděla na otázku, jaké *hodnoty* jsou pro současné Evropany nejdůležitější. A je to právě **rodina**, kterou příslušníci všech zemí hodnotí nezávisle na ostatních proměnných, jako extrémně důležitou hodnotu, jako hodnotu úplně nejdůležitější (těsně za rodinou se umístily přátelské vztahy, tedy obojí proměnné zahrnující emocionální silné komponenty).

Rodina se podle autorů tedy nenachází ve stavu krize – naopak, je oblastí největších osobních investic. Pokles porodnosti ve sledovaném období a rozšíření rozvodovosti interpretují autoři nikoliv jako ústup rodiny, ale v termínech *změny ve vnímání rodiny a našich pocitů s ní spojených*. Ustupuje chápání rodiny, která je nutně definovaná formálním svazkem. Rodina je chápána jako místo, od kterého si lidé slibují *trvalost* a vyjádření *osobní svobody*, je místem plného *citového naplnění* jedince, místem, kde se lidé cítí dobře, důležitá je rovnoprávnost pohlaví.

Situaci v České republice charakterizovalo ještě donedávna snižování porodnosti (Helus, 2004; Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011b). To je reakcí na změny společenských a ekonomických podmínek (Šulová) a má mnoho důsledků jak na rovině morální, tak ekonomické a sociální (Helus). My zmíníme základní souvislosti týkající se tohoto jevu a některé další znaky charakterizující současnou rodinu.

Na fakt, že se možnost mít dítě stává stále více *vědomým rozhodnutím* (tedy dítě není ani dar, ani trest), upozorňují i zahraniční autoři (Dencik, 1989). Rabušič to vysvětluje ve své analýze poklesu porodnosti u nás tak, že dítě se stalo pouze *jednou z možností*, kterou lidé zvažují a vybírají z mnoha jiných další lákavých možností současného světa. Dítě je jednou z možností životního stylu. Rozhodnutí lidí v produktivním věku tedy zásadním způsobem ovlivňuje již zmíněná tendence k **individualismu** a silná orientace na **seberealizaci** (Rabušič, 2002 podle Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011b).

Především u vysokoškolsky vzdělaných lidí vidíme tendenci *odkládat narození dítěte na pozdější věk* (Helus, 2004; Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011b). Lidé si chtějí a mohou „užít“, déle studovat, prosadit se v zaměstnání a zajistit si dobrou životní úroveň. Až za tyto nároky je řazeno „pořízení dítěte“, přičemž se podle Heluse mnohdy stane, že v momentě „vyřešení“ těchto nároků se lidé cítí na dítě staří nebo jsou příliš pohlceni svou kariérou. Tak značně přibývá bezdětných párů stejně jako rodin s jedním dítětem. Takové mateřství a rodičovství bývá často „proplánované“ (Helus, 2004). Odkládání do vyššího věku se týká nejen mateřství, ale i uzavírání manželství.

Šulová dále zmiňuje, že u mladých lidí dnes chybí *očekávání trvalosti vztahu*, lidé se nechtějí obětovat pro rodinu a vázat, a proto vzniká mnoho alternativ společného soužití s co nejvolnějšími vztahy (manželství na zkoušku; partnerství, kdy oba mají vlastní domácnost; matka s dítětem, o němž jeho biologický otec neví; dlouholeté partnerství s dětmi, bez uzavření manželství; partnerství bez dětí). Současnou rodinu charakterizuje i *nízká stabilita*. Velká rozvodovost způsobuje vznik neúplných rodin, domácnosti jednotlivce či nově složené úplné rodiny (Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011b).

Mezi další (méně významné) znaky charakterizující současnou rodinu patří podle Šulové (tamtéž) například:

- akceptace *dvoukariérové rodiny*, kde je péče o zplozené dítě předána někomu jinému
- přímé výchovné působení rodičů je nahrazováno *institucemi*
- *omezování bezprostředních kontaktů* mezi partnery i mezi dětmi a rodiči vlivem celkového životního stylu a tempa
- výrazná zaměřenost na *zájem jednotlivce*

2.5 Výchova v rodině

Po definování všech klíčových pojmů se dostáváme k jádru této kapitoly, k tématu výchovy v rodině. Přesněji zachytit a popsat výchovné působení jednotlivců na dítě v rámci rodiny umožňuje pojem **způsob výchovy**, který vymezíme a naznačíme jeho nejdůležitější souvislosti.

Představíme si základní *modely způsobu výchovy* včetně známějších, typologicky vymezených **stylů výchovy** Kurta Lewina. Závěrem se budeme zabývat přístupem respektujícím, představující obecný myšlenkový rámec Pikler filozofie - pedagogiky pro raný dětský věk.

2.5.1 Způsob výchovy

Způsobem výchovy se na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze dlouhá léta věnoval Jan Čáp se svými spolupracovníky. Způsob výchovy definovali jako *celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem* (Čáp, 1996, s. 135). Způsob výchovy představuje *to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků a postupů*. Jak dále uvidíme v Čáповě modelu, nejpodstatnější ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení.

V americké literatuře jsou často užívanými pojmy **mateřské**, resp. **rodičovské cho vání**, němčina pro způsob výchovy často užívá pojmu **výchovný styl**. Tím označujeme v češtině spíše tři základní typy způsobu výchovy (autokratický, liberální, integrační) (Čáp, 1996).

2.5.2 Modely způsobu výchovy

V následujícím textu se budeme zabývat představením některých modelů způsobu výchovy. Výběr nejznámějších modelů zároveň dobře demonstrovuje vývoj pojetí tohoto jevu. Pokud není uvedeno jinak, opírá se text tohoto oddílu o informace z Čáповy knihy *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy* (Čáp, 1996).

Koncem čtyřicátých let minulého století vytvořil Kurt Lewin se spolupracovníky na základě experimentálního výzkumu **typologickou formulaci způsobu výchovy**, a to ve třech výchovných stylech. Jsou to: *autokratický styl, liberální styl a styl demokratický*.

Při **autokratickém stylu** výchovy zaujímá vychovávající vyšší pozici než vychovávaní a má i širší a vyšší práva. Determinuje vychovávané svými zkušenostmi a rozhodnutími – chce, aby se vše dělalo tak, jak to předepisuje. Má pro ně málo porozumění či přijetí, chybí mu respekt k jejich přáním a potřebám. Děti mají málo příležitosti k samostatnému jednání, iniciativnímu a tvořivému řešení problémů, rozhodování, jednání. Dospělý klade podmínky pro dosažení něčeho žádoucího (např. pochvaly). Mnoho dětí kontroluje, varuje, rozkazuje, zakazuje a trestá. Sociální komunikace a vztahy nejsou reverzibilní – děti se k vychovávajícímu nemohou chovat tak, jak se on chová k nim. Tento výchovný styl zatěžuje jak děti, tak dospělého – mentálněhygienicky je to nejhorší styl výchovy. Doprovází ho nepříznivé emoční klima, napětí, frustrace.

Liberální výchovný styl (styl „laissez faire“ – nechat věcem volný průběh, nezasahovat) je na rozdíl od předchozího charakterizován nízkými požadavky a nízkou či žádnou kontrolou nad jejich plněním. Tento styl je pro děti méně frustrující, než předešlý, má však také nepříznivé účinky. Děti přístup dospělého vnímají jako nezáměr či lhostejnost vůči své osobě, případně v něm vidí jeho nejistotu, slabost či nerozhodnost.

Demokratický styl (či styl sociálně-integrační) přiznává vychovávaným lidská práva a důstojnost, respektuje v nich osobnost, bere je vážně. Dospělý projevuje k dětem důvěru a očekávání, že splní jeho požadavky. Chová se klidně, snaží se dětem porozumět a pomoci jim. Podporuje jejich samostatnost a iniciativu. Je jim příkladem. Odměň či trestů neuzívá hojně – pokud ano, volí takovou formu trestu, která dítě neponižuje, a kdy dítě jasně cítí, že trest se týká určitého chování, nikoliv jeho celé osoby.

Tento model, resp. vystižení a popis uvedených tří stylů pokrývá jen část zvlášť výrazných způsobů výchovy. Lewin jím podal mnoho podnětů pro další výzkum (v Německu například Reinhard a Anne-Marie Tauschovi) a základní terminologii, která se dostala do povědomí odborníků i širší veřejnosti.

Přesněji popsat a vystihnout způsob výchovy umožňují modely, které vymezují způsob výchovy *dimenzionálně*. Ty pracují s rodičovskými postoji, které byly pomocí faktorové analýzy redukovány nejčastěji na dvojici dimenzí. Je to dimenze **emočního postoje** k dítěti (kladný-záporný) a dimenze **řízení** (silné-slabé). Jako příklad lze uvést **model dvou nezávislých dimenzí** E. S. Schaefera. Model dělá dojem vysoké exaktnosti - výsledkem vyhodnocení Schaeferova dotazníku je jeden bod odpovídající konkrétní míře *řízení* na svislé ose a míře *tíhnutí ke kladnému, či zápornému pólu* na vodorovné ose *vztahu k dítěti*. Tento model umožňuje jednoduše rozlišit, zda např. autokratický (silně kontrolující) dospělý má k dítěti kladný, či záporný vztah. Jeho problematičnost pak nastává v případě rozporné autokraticko-liberální výchovy, kdy by se zprůměrováním dospělo k bodu odpovídajícímu „střednímu řízení“. Tentýž bod by pak bez možnosti rozlišení odpovídal jak střednímu řízení bez extrému autokratičnosti či liberálnosti (které má podle výzkumů obecně optimální vliv na prospěch i zájmovou činnost mladistvých), tak právě výše zmíněnému rozpornému autokraticko-liberálnímu

řízení (odpovídající zhoršenému výkonu mladistvích). Stejně tak ambivalence v emočním vztahu není to samé, co „střední“ emoční vztah (vztah ani výrazně záporný, ani zcela kladný).

Čáp se svými spolupracovníky pracovali ve svých výzkumech postupně s oběma výše popsanými modely. Vzhledem k jejich nedostačivosti se rozhodli vyvinout nový model způsobu výchovy, který by na model typologický i model dvou dimenzí navazoval s tím, že by překonal či alespoň minimalizoval jejich nedostatky. Došli k vyjádření hlavních forem způsobu výchovy *schématem dvanácti polí*. Ten kombinoval tři formy emočního vztahu (kladný-střední-záporný) se čtyřmi formami řízení (silné-střední-slabé-rozporné). Po výzkumném ověření tohoto modelu a též odhalení některých jeho nedostatků byl díky rozboru kazuistik vyvinut **model devíti polí**. Ten kombinuje výše zmíněné čtyři formy řízení se čtyřmi formami emočního vztahu (záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný), přičemž rozmístění polí je nestejněměrné. V modelu devíti polí najdeme tyto formy způsobu výchovy (Gillernová, 2009):

Pole 1 – *záporný emoční vztah + silné-střední řízení* – odpovídá autoritářskému výchovnému stylu jak byl popsán výše

Pole 2 – *záporný emoční vztah + slabé řízení* – odpovídá výše popsanému liberálnímu stylu

Pole 3 – *záporný emoční vztah + rozporné řízení* – pro dítě nepříznivá kombinace záporného vztahu společně s kladením požadavků a poskytováním volnosti

Pole 4 – *kladný-extrémně kladný emoční vztah + silné řízení* – výchova přísná a zároveň laskavá, pro dítě a vzájemné vztahy příznivá

Pole 5 – *kladný-extrémně kladný emoční vztah + střední řízení* – optimální forma zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení

Pole 6 – *kladný emoční vztah + slabé řízení* – laskavá výchova bez jasně vymezených požadavků a hranic (příznivější pro chlapce)

Pole 7 – *kladný-extrémně kladný emoční vztah + rozporné řízení* – rozporné řízení je relativně vyváжено kladným vztahem

Pole 8 – *extrémně kladný emoční vztah + slabé řízení* – tzv. kamarádská výchova, kde se normy dodržují dobrovolně a příznivě působí extrémně kladný vztah

Pole 9 – *záporně-kladný emoční vztah + všechny formy řízení* – emočně rozporná výchova, pro dítě v zásadě nevýhodná (příznivější pro dívky)

Jak autor tohoto modelu dále uvádí, vystižení způsobu výchovy v určité rodině se nevyčerpá zařazením do jednoho z navržených devíti polí. Zařazení poskytuje určité obecné informace o rodinné

výchově a jejím působení, o pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje. Po určení, ke kterému poli působení rodiče či učitele náleží, je potřeba způsob výchovy konkrétní osoby *specifikovat*, brát ohled na individuální *odlišnosti*. Když se zabýváme rodinou, je třeba se zabývat způsobem výchovy obou rodičů, zvažovat vliv dalších významných osob podílejících se na výchově (prarodiče žijící spolu s rodinou v jednom domě atp.). Gillernová (2009) dodává, že se v žádném poli nevyskytují jen „optimální“ či naopak pouze „pesimální“ jedinci. Jak uvedeme dále, je vývoj-především v dospělosti-ovlivněn vedle způsobu výchovy mnoha dalšími faktory. Jedinec se díky jejich působení může vyvinout v plnohodnotnou a dobře fungující osobnost i přes jednoznačně nepříznivý způsob výchovy v rodině.

Metody k získání dat o způsobu výchovy jsou především pozorování, některé projektivní (či semiprojektivní) metody, rozhovor a dotazník. Ten je adresovaný dětem i rodičům. Děti vypovídají, jak vnímají působení rodičů. Rodiče odpovídají jednak na otázky, jak vnímají své vlastní působení, a dále vyplňují dotazník pro děti tak, jak si myslí, že ho dítě vyplní. Na shodách či rozdílech v percipování skutečnosti se dá postavit diagnostika rodinné výchovy a možnosti případné intervence či terapie.

2.5.3 Způsob výchovy – význam, souvislosti; příznivý způsob výchovy

V tomto oddílu uvedeme nejdůležitější souvislosti týkající se způsobu výchovy a jeho dílčích komponentů. Budeme se držet Čápova pojetí způsobu výchovy vyjádřeného výše definovaným modelem devíti polí.

Zasaďme nyní způsob výchovy do celkového kontextu podmínek ovlivňujících vývoj osobnosti. Připomeňme, co již zaznělo na začátku kapitoly:

Výchovný proces je součástí *celkového procesu utváření osobnosti*. Důležitou roli v tomto procesu hraje dále *dědičnost, prostředí a aktivita jedince* projevující se v jeho vědomé činnosti (Kraus, 1999).

Pokud bereme v úvahu působení rodiny na dítě, je způsob výchovy jeden z působících faktorů. V kontextu rodiny působí na dítě podle Čápa (1996) například *sociokulturní úroveň rodiny, mimovýchovné problémy* (neúplná či doplněná rodina, konflikty rodičovského páru vedoucí k dlouhodobému emočnímu napětí v rodině, vážná choroba některého z rodičů atp.) či *biosociální handicap samotného dítěte* (faktor odlišnosti dítěte od druhých podmíněný biologicky-postižení dítěte, obtíže přecvičených leváků, obezita atd.). I Helus (2001) uvádí, že vedle výchovy na dítě v rodině působí i další faktory, které často nevnímáme. Autor je nazývá **vlivy sociálního prostředí** a podle něj mohou naše působení na dítě ovlivnit ještě silněji, než výchova.

Prvním z nich je *vliv předpokládajícího očekávání*. Lze ho vysvětlit tak, že vše, co dospělý od dítěte (vědomě či nevědomě) očekává, se odráží v jeho chování k němu, v jeho komunikaci s ním. Dítě toto očekávání vnímá a (opět více či méně vědomě) reaguje tak, že svou reakcí toto očekávání naplní. Tím naší domněnku o určité své vlastnosti či charakteristice potvrdí, představa o něm se posiluje. Chování dítěte však nemusí nutně odpovídat tomu, jaké dítě „ve skutečnosti“ je či může být, ale představuje především reakci na naše očekávání. Určitý vliv na naše působení na dítě má i aspekt, zda je dítě *chtěné, či nechťené* (především druhý případ může značně ovlivnit naše chování). Helus dále zmiňuje *citlivost pečovatele k dítěti a její důsledky*, především v prvních měsících života a *sociální*

vlivy podporující aktualizaci vývojových potencialit dítěte. Jsou to: pozorná vstřícnost, tělesný kontakt, verbální podněcování, podněcující vliv předmětů a rezpozivita. Těchto pět podmínek bývá označován jako „lidské teplo“ a jejich naplnění v raném věku podporuje kognitivní vývoj dítěte (tamtéž).

Způsob výchovy tedy působí na dítě v rodině zároveň s ostatními faktory. Pokud jsou ostatní důležité faktory i způsob výchovy příznivé, mohou se ve svém působení ve prospěch dítěte podporovat. Pokud je před všemi proměnnými negativní znaménko, jen se posiluje jejich nepříznivé působení. Příznivý způsob výchovy může dále působit kompenzačně a oslabovat tak vliv ostatních nepříznivých podmínek a naopak nepříznivý způsob výchovy narušuje vliv jiných, příznivých podmínek (jako například vysoká sociokulturní úroveň rodiny či dobré biosociální podmínky dítěte atp.) (Čáp, 1996).

Čáp dále uvádí, že podle dosavadního zjištění patří způsob výchovy k podmínkám se **silným a širokým působením**, a to pravděpodobně na **celou osobnost**. Ovlivňuje její jednotlivé subsystémy; **charakter** (svědomitost, vytrvalost, sebeovládání), **temperament, aktivnost, rysy působící v komunikaci**. Osobnostní změny, které způsob výchovy vyvolává, podle Čápa podporují, či naopak ztěžují rozvíjení **schopností** dítěte. Způsob výchovy ovlivňuje formování **sebehodnocení** dítěte, jeho **vytyčování cílů a požadavků na sebe sama**, má vliv na **vytrvalost, stabilitu či labilitu** a jeho **odolnost k zátěži** (tamtéž).

Jakou formu z výše popsaných způsobů výchovy lze označit za **příznivou**? Autor modelu devíti polí uvádí, že způsob výchovy vymezený **kladným emočním vztahem** a zejména pátým a osmým polem našeho modelu příznivě ovlivňuje formování osobnosti dítěte (Čáp, 1996, s. 221). Jde tedy o spojení kladného emočního vztahu se středním řízením či extrémně kladného vztahu se slabým řízením.

Naopak – způsob výchovy vymezený záporným či extrémně záporným vztahem k dítěti ve spojení s rozporným či slabým řízením představuje pro dítě podle Čápa těžkou a dlouhodobou zátěž, s negativním dopadem na formování jeho osobnosti a doprovázenou ztíženou či narušenou interiorizací a exteriorizací společenských norem.

Stejně tak krajně silné řízení spolu s negativním vztahem k dítěti má negativní vliv - omezuje jeho samostatnost, iniciativu a aktivnost.

Slabé řízení umožňuje dítěti samostatnou činnost a projev, zároveň jej však může ponechávat bez stimulů k vytyčování vyšších cílů, usilování o překonávání překážek, k rozvíjení jeho vytrvalosti a charakterové aktivity (tamtéž).

Výše zmíněná tvrzení se týkají především dětí a vlivu na jejich vývoj, vlastnosti, schopnosti a činnosti. Výzkumné údaje získané z údajů o životě dospělých v závislosti na jejich orientační rodině a způsobu výchovy v ní, nám podle Čápa dovolují konstatovat, že *způsob výchovy v orientační rodině do určité míry ovlivňuje vývoj osobnosti i v dospělosti*. Existují kazuistiky dokládající výrazné změny v dospělosti, v závislosti na vnějších podmínkách, aktivitě a sebedeterminaci jedince (tedy především pozitivní vývoj lidí i při nepříznivém způsobu výchovy v orientační rodině) (viz resilience 1.3.4).

Gillernová zároveň uvádí, že uvedené poznatky **neplatí absolutně** a že ani nejpříznivější styl rodinné výchovy není bez problémů po všech stránkách (citace). Například u dětí z rodin s velmi kladným vztahem je možno pozorovat až závislost dětí na laskavé autoritě jejich rodičů.

2.5.4 Determinace způsobu výchovy

Čím vším a jak je ovlivňován způsob výchovy konkrétního člověka? Čáp (1996) uvádí, že způsob výchovy ovlivňují tři skupiny podmínek, a to ve vzájemné interakci:

První skupina faktorů ovlivňujících způsob výchovy jsou *osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících*. Patří sem především **temperament** dospělého a také jeho **zkušenosti s výchovou**, kterou sám jako dítě v rodině a škole zakusil.

Čáp mluví o dvou nejčastějších reakcích na vlastní výchovu. Jde v prvé řadě o *přejímání téhož stylu či způsobu výchovy*, jaký člověk sám zažil. Dospělý tuto formu výchovy bere jako samozřejmost a bezděčně, nevědomě, či více či méně uvědoměle ji napodobuje. To podporuje setrvání u určitých konkrétních způsobů výchovy v rodinách i škole (tamtéž). Zároveň podle autora často dochází k tomu, že se vlastní rodiče či učitelé stávají *negativním příkladem* a dospělý se snaží vychovávat tak, aby děti ušetřil negativních a bolestných zkušeností, které sám zažil. V reakci na silný autokratismus může upadnout do opačného extrému liberálnosti, do slabého řízení. I námi oslovení respondenti velmi často uvádí jednu z výše popsaných reakcí na vlastní výchovu. Vedle nich popisují i jakousi směs obou – některé zásadní prvky výchovného stylu mohou od svých rodičů převzít a zároveň měnit či upravují určité konkrétní aspekty chování vlastních rodičů tak, jak by je bývali v dětství bývali vnímali jako pozitivnější, jak to tedy odpovídá jejich přesvědčením (viz 5.5.1).

Přestože je způsob výchovy v rodině značně stabilní proměnná, může se také měnit s měnící se situací rodiny – patří sem měnící se ekonomické či bytové podmínky rodiny či zralost rodičů a jejich vzájemné vztahy, což může mít opět vliv na jejich chování k dítěti.

Druhou, neméně důležitou skupinou faktorů ovlivňujících způsob výchovy jsou *vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé*, kteří se je snaží vychovávat. Způsob, jakým konkrétní dítě reaguje na požadavky a chování dospělého, opět ovlivňuje jeho další chování k němu.

Ideální a příznivý je podle autora případ, kdy si dospělý z chování dítěte bere **zpětnovazebnou informaci** a přemýšlí o tom, zda jeho působení vedlo k zamýšlenému cíli a zda je tedy dobré u výchovných prostředků zůstat, či je poupravit, popř. změnit. Poukazuje na různé výzkumy dokazující, že *chování i prožívání dospělých je silně ovlivňováno dětmi a jejich chováním, zvláště tím, je-li dítě klidné či naopak neklidné v projevech, jestli odpovídá očekávání dospělého, nebo ho frustruje* (Čáp, 1996, s.170).

Třetí skupinu faktorů podílejících se na způsobu výchovy tvoří *společenskohistorické podmínky*, mezi které jsou řazeny podmínky ekonomické a kulturní, dále pak výchovné tradice země, doby, rodiny či školy (2.2, 2.3).

2.6 Respekt ve výchově

Jak uvidíme dále, je Pikler pedagogika přístupem k dítěti, který je založen na respektu. V návaznosti na Čápův model devíti polí bych ho osobně zařadila do pole 5 – charakterizuje ho *kladný-extrémně kladný emoční vztah a střední řízení*. Připomeňme, že tento způsob je označován jako *optimální forma zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení* (Gillernová, 2009). Ráda bych na tomto místě uvedla pár myšlenek týkajících se respektu ve výchově.

V prvé řadě vnímám tendenci vztahovat se k druhé lidské bytosti s respektem jako následek vývoje lidského poznání v minulém století - ve *století dítěte*. Díky vědeckému a technickému pokroku jsme dospěli k mnoha poznatkům o schopnostech dítěte, jeho vnímání a prožívání světa, jeho skutečných potřebách a o zákonitostech vývoji. Naše neustále se prohlubující porozumění dětství nám umožňuje adekvátněji odpovídat na specifické potřeby každé etapy dětství, tedy alespoň těm, kteří o pochopení stojí a odpovědi hledají.

Stejně jako se mnoho společností vymanilo z nadvlády jedné silné autority a snaží se o rovnoprávnější, demokratické uspořádání, i běžně užívaný autoritářský přístup ve školní i rodinné výchově postupně ustupuje. Někteří odborníci i rodiče hledají nové cesty v soužití s dětmi.

V České republice se respektu v rodinné výchově a partnerskému přístupu ve škole věnují například psychologové Pavel a Tatjana Kopřivovi, Jana Nováčková a Dobromila Nevolová. Ve svých publikacích i kurzech navrhuji, jak propojit náš *respekt k dětem a rozvoji jejich osobnosti* s řešením konkrétních situací ve výchově. Podle těchto autorů je především důležité brát ohled na potřeby a pocity dětí, vést je k uvědomění zodpovědnosti za vlastní chování a posilování jejich vnitřní motivace a sebeúcty (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, 2007).

Pelikán vidí jako jeden z cílů vychovatele otevřít dítěti prostor k tomu, aby se mohlo vyvíjet plně v souladu se svými dispozicemi tak, aby se posléze stalo autentickou a přitom socializovanou osobností (Pelikán, 2002, s. 20). Vedle přímého působení jde podle tohoto autora především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince (tamtéž).

Německé sdružení „Vyrůstat s dětmi“⁶ podporuje ty, kteří chtějí jít s dětmi cestou respektu. Respektovat dítě od prvopočátku *jako cítící bytost, jejíž integrita má zůstat zachována a již má být umožněno, vyvíjet se podle svého vnitřního zákona* (In Pikler et al., 2005).

Podle Rebecy Wild, původem z Německa, která již od roku 1961 žije v Ekvádoru a se svým manželem tam založila školní zařízení „Pesta“, bychom měli respektovat především to, že *interakce každého organismu s jeho prostředím by měla být řízena zevnitř* (Wild, 2003). Povahu takovéhle interakce dítěte s jeho prostředím umožňuje tzv. *připravené* prostředí. To se týká jak některých jeho fyzických vlastností (např. bezpečnost), tak především chování dospělých, které jsou součástí tohoto prostředí (tamtéž).

Chovat se k dítěti s přiměřeným respektem a dávat mu zdravým způsobem hranice, které ke svému růstu potřebuje, je přirozené především pro ty, kteří v takovém prostředí sami vyrůstali. Domnívám se, že větší část ze současných rodičů výchovný přístup z vlastního dětství úplně převzít nemůže a snaží

⁶ Překlad autora – více na www.mit-kindern-wachsen.de

se některé či mnohé jeho prvky nějak nahradit (viz také 2.5.4 a 5.5.1). Ti z nich, kteří hledají východisko v demokratickém či partnerském přístupu, mohou potkat některá úskalí.

Helus například konstatuje, že někteří lidé ve snaze o překonání vlastního utrpení z dětství způsobeného autoritářským zacházením mohou, ve snaze vyhnout se za každou cenu kontrole a omezování dítěte, upadnout do opačného extrému liberální výchovy s velmi slabým vedením (Helus, 2004). Vedle toho, že velmi slabou kontrolu můžou děti vnímat jako nezájem, může slabé řízení dítěte ponechávat bez stimulů k vytyčování vyšších cílů, usilování o překonávání překážek, k rozvíjení jeho vytrvalosti a charakterové aktivity (Čáp, 1996).

Další úskalí, které podle Heluse hrozí, jsme zmínili v první kapitole (1.3.2). Provázet dítě s respektem a přiměřeně ho podporovat v jeho rozvoji v sobě nese **vysoké nároky na vychovatele**. V případě *jeho selhání* pak hrozí, že dítě ztratí orientaci svého vývoje a převáží v něm bezcílnost a impulzivnost, jež jeho osobnostnímu rozvoji neprospívají stejně jako omezení autoritářského přístupu (Helus, 2004).

Ožehavé téma při výchově s respektem může pro rodiče představovat téma hranic. Mnoho z nich hranice ve svém dětství vnímali jako něco, co omezovalo a potlačovalo projevy jejich osobnosti. (Wild, 2003). Autorka však vysvětluje, že ohraničenost je velmi přirozená vlastnost (každý organismus je od svého prostředí oddělen-je ohraničen). Hranice tedy rozhodně do výchovy patří – zdravý dětský vývoj a růst je doprovázen i zážitkem hranic. Podle Wild tedy nejde o to, *zda* hranice, ale především o to, *jakým způsobem* (tamtéž).

Kolektiv českých autorů pak například upozorňuje na to, že zvláště ve vyhrocených, stresových situacích můžeme mít tendenci jednat stejně nedemokraticky, jako například naši rodiče. Proto je dobré umět s vlastními emocemi pracovat a být shovívavý k sobě i partnerovi v těch situacích, kdy se zrovna nevede tak, jak by si člověk přál (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, 2007).

Usilování o změnu je podle autorů každopádně smysluplné a dříve či později i chováním okolí odměněno – doma vládne větší klid, ubude bojů o moc. Samozřejmě se to týká těch, kteří změnu hledají, jsou k ní motivováni- protože kdo nemá potřebu změnit svůj přístup k lidem, tomu nepomůžou přednášky ani kurzy (tamtéž).

Pokud přemýšlíme o tom, že normální, zdravé dítě se naučí chodit, mluvit, rozumět a komunikovat během tří let, mohli bychom je skutečně nazvat zázračná léta.⁷

⁷ (Gerber, 2002) – překlad autora

Kapitola 3

Novorozenecké, kojenecké a batolecí období

První tři *zázračná* léta jsou podle mnoha odborníků léta velmi, velmi důležitá.

První roky života tvoří základnu, na které se vystavuje vše, co bude následovat v dalších letech (Pikler, 1982, s. 11)⁸.

Protože první tři roky lidského života jsou rozhodujícím způsobem důležité a vyrazí v nich kořeny pro další život, musí se dítě v tomhle období moci cítit zvlášť ochráněně a jistě (Prekop, 2000)⁹.

I když závislost dítěte trvá dlouho, je právě v křehkém období prvním let života dítěte nejmarkantnější. Dítě je vzhledem ke své vrozené výbavě plně závislé a odkázané na péči dospělých. Biologicky i psychologicky jsou na roli pečovatele nejlépe vybaveni jeho rodiče, především jeho matka (Šulová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006 aj.).

Během prvních tří let dítěti nejvíce prospívá péče v rámci rodiny, která má být stabilním prostředím a odpovídat nejlépe na jeho individuální potřeby (viz dále). Po dosažení třetího roku již dítě rádo procvičuje dovednosti, které si v rodině osvojilo, i extrafamiliárně (Šulová, 2005).

Téma *raného dětství* je téma velmi komplexní a rozsáhlé. Z psychologického hlediska představuje jeho klíčové téma **raná interakce matka-dítě**, která se stala předmětem intenzivního zájmu odborníků především od počátku 20. století. Zájem o ni podnítily počátkem minulého století podle Šulové studie a práce významných psychoanalytiků a neopsychoanalytiků, práce tzv. vídeňské školy, dále pak etologická pozorování a studie kulturně-antropologické (Šulová, 2005). **Sigmund Freud** obrátil pozornost na význam vývoje v dětství vzhledem k dalšímu vývoji člověka, **Anna Freudová** přesměrovala svou pozornost v raném vývoji z otce na matku. **Karen Horneyová** pak ve vztahu dítěte s matkou spatřovala emoční základ pro vytváření dalších vztahů a pocitu jistoty ve svém okolí. Práce představitelů vídeňské školy (Ch. Bühlerová, E. Wolfová atd.) na psychoanalytiku navazují a věnují se otázkám nalezení optimálních podmínek pro osiřelé děti v ústavech po první světové válce. **René Arpad Spitz** jako první systematicky rozpracoval téma *hospitalismu* ústavních dětí. Významný je i **Erik Homburger Erikson**, který také věnoval velkou pozornost prvním rokům života a vztahu matka-dítě.

⁸ překlad autora

⁹ překlad autora

Se socioemocionálním vývojem je pak spjat pojem *attachementu* (vztah, připoutávání, přilnutí) **Johna Bowlbyho**, autora teorie primární vazby. Spolupracovnici Bowlbyho **Mary D. Salter-Ainsworthovou** pak zaujala především souvislost mezi tzv. *jistou vazbou* dítěte a jeho *autonomií*. Tato autorka připodobňuje matku k bezpečné základně, kam se dítě vrací ze svých výprav. Rovnováha vazby a explorace pak podporuje u dítěte rozvoj zdravé sebedůvěry (tamtéž).

Právě vliv psychoanalytického hnutí sehrál podle Dencika roli ve vzniku jakéhosi ideologického dogmatu moderní doby – dogmatu fatálního významu zkušeností z dětství pro další vývoj v dospělosti (Dencik, 1989). Podle Dencika jsou důkazy o tom, jakým způsobem ovlivňuje raná zkušenost další vývoj, v mnohém nepochopeny a možnosti alternativních zdrojů nedoceny (tamtéž).

Marie Vágnerová uvádí například, že rané zkušenosti sice vytvářejí základ ovlivňující zpracování nových podnětů, následná zkušenost však může působit korektivně (zejména pokud trvá dostatečně dlouho) (Vágnerová, 2005). Vždy záleží na vrozených dispozicích jedince – zda bude z působících vlivů nakonec profitovat, či zda podlehně jejich zátěži. *Zkušenosti z raného dětství* tedy mohou podle autorky další psychický vývoj ovlivnit, ale *nemohou jej jednoznačně předdeterminovat* (tamtéž, s. 32).

To opět odkazuje k pojmu **resilience** (viz 1.3.4). I Peter A. Lewine, zabývající se tématem stresu a traumatu již od 60. let 20. století, došel během své kariéry k závěru, že *lidské bytosti přichází na svět s vnitřní kapacitou vyhrát nad traumatem* (Lewine, 2005, s. 9)

Cílem této kapitoly je na relativně malém prostoru charakterizovat období prvních tří let. Pozornost přitom budeme věnovat socioemocionálnímu vývoji a vývoji sebepojetí, motorickému vývoji, vývoji vnímání, řečových a předřečových projevů a vývoji v oblasti kognice.

3.1 Novorozenecké období

Vývoj dítěte začíná s velkou intenzitou již v období prenatálním. Důležité aspekty prenatálního vývoje vzhledem k procesu *socializace* jsme uvedli v úvodní kapitole (viz 1.2.1), nyní se budeme zabývat obdobím novorozeneckým.

Novorozenecké období trvající přibližně *1 měsíc*¹⁰ začíná **porodem**. Ten představuje významný mezník v životě dítěte a přináší s sebou zásadní změnu jeho dosavadního *způsobu života* (Vágnerová, 2005). Porod představuje pro matku a dítě také určitou zátěž. Její intenzita je dána způsobem vedení a průběhem porodu, jeho prvního ošetření a způsobem poporodní péče o matku a dítě. V tomto ohledu je doporučován nenásilný, tzv. „přirozený porod“ šetrný k matce i k dítěti, zaměřující se na psychologickou stránku a omezující jednostranný důraz na stránku technickou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě se dostává z relativně stabilního prostředí dělohy do zcela odlišných podmínek – leží na pevné podložce, je vystaveno intenzivnějšímu osvětlení, hluku i chladu, svou tělesnou hmotnost vnímá jinak než dřív (Vágnerová, 2005). Novorozenecké období je tedy především obdobím **adaptace na nové prostředí**. Přežití a vyrovnávání se s nároky nového prostředí mu usnadňuje vybavení

¹⁰ V neonatologické literatuře se někdy pojem *novorozenec* používá úžeji pro dítě mladší 7 dnů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

nepodmíněnými reflexy (hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové reflexy) a *vrozenými způsoby chování* (tendence vnímat své okolí, reagovat křikem či využívání sacích pohybů různým způsobem). Toto chování má i sociální význam – slouží k iniciování kontaktu a udržení pozornosti pečujících osob (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Chování novorozence je závislé na jeho *biorytmu*, který je charakteristický krátkými časovými úseky bdění (Vágnerová, 2005). **Spánek** zaujímá u novorozence 75% ze 24hodinového období a jeho střídání s bděním je určeno 2-4 hodinovým cyklem (Dittrichová, Papoušek, Paul, 2004). Klasifikaci různých behaviorálních stavů novorozence podal Thomas Berry Brazelton¹¹

Krátké *úseky bdění* jsou zpočátku vyplněny převážně aktivitami spojenými s *uspokojováním biologických potřeb* dítěte. Jeho pozornost lze postupně zaujmout i podněty, které mají význam. Tak mají tyto krátké úseky bdění význam ve vztahu k jeho *vnímání* a *učení*. Bdělost dítěte je zpočátku chabá, bdělý stav lze v omezené míře ovlivnit například změnou polohy dítěte – je bdělejší, když jej matka zvedne (Vágnerová, 2005).

Novorozenec umí *diferencovat různé zvukové podněty* (zkušenosti v oblasti **sluchového vnímání** má již z prenatálního období). Již tři dny staré děti dokážou rozeznat **hlas matky**. Schopnost **zrakového vnímání** je zatím omezená a jeho rozvoj teprve začíná (dítě vnímá obrysy předmětu vzdáleného 20-30 cm). Pokud byla matka v jeho blízkosti, pozná ji dítě **čichem** již po 45 hodinách. Pro novorozence je dále důležité vnímání a rozlišování **doteků, teploty** a **změny polohy**. Taktile kinestetická stimulace u něj bývá spojena s prožitky *příjemnosti*. Emočně nejvýznamnější je pro novorozence kožní kontakt, který je často spojený se sociální stimulací a s vnímání změny polohy a pohybu (pasivní – matka jej zvedá). Doteky a změna polohy vybavují i celou řadu jeho reflexů (tamtéž).

Po **motorické stránce** je novorozenec značně *nehotový*. Jeho nezralost se týká především druhově specifických znaků lidského držení těla, dítě je tak plně odkázáno na péči druhých osob. V bdělém stavu zaujímá většinou asymetrické postavení končetin (tonický šíjní reflex či „šermířský“ reflex) a jeho spontánní pohyby jsou živé, ale omezené. Ve vzpřímené poloze neudrží hlavičku. Jeho pěsti jsou většinou zaťaté, zatím nejsou připravené pro aktivní úchop. V tomto ohledu pokračují u dítěte ještě celý první rok *maturační procesy*, které jsou u jiných druhů při narození ukončeny (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V první kapitole jsme v souvislosti s procesem socializace již zmínili novorozencovu schopnost *aktivně ovládat své prostředí*, jeho *schopnost sociální interakce* a *protosociální chování* jako předladěnost k ní (viz 1.2.2). Tyto předpoklady k sociální interakci na straně dítěte se v optimálním případě setkávají určitým *konkrétním nastavením dospělého* (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předprogramování *pečovatelského chování* je u lidí možné prokázat u dospělých obou pohlaví a i u dětí zhruba od věku 6-8 let. Specifické chování k novorozencům a malým kojencům označuje pojem *intuitivní rodičovství* (viz 1.2.2).

¹¹ Brazelton rozeznává *hluboký spánek, lehký spánek, dřímotu, klidný bdělý stav, aktivní bdělý stav* a *pláč* (Brazelton via Langmeier, Krejčířová, 2006)

Má-li pak dítě mít v raných obdobích svého života zajištěny optimální podmínky pro svůj vývoj, potřebuje k tomu osobu, která se mu bude věnovat s *nedělenou pozorností*, bude schopna *citlivě rozpoznat malé změny v jeho chování* a nechá se vést svým *potěšením a svou intuitivní empatií* (Langmeier, Krejčířová, 2006). Biologicky i psychologicky je na tuto úlohu připravena jeho *matka*.

Za optimálních podmínek se mezi matkou a dítětem velice brzy vytvoří *žádoucí soulad navzájem zaměřené pozornosti a společně sdílených emocí* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 39), tzv.

synchronie pozornosti a afektu. K **synchronii aktivit** obou zúčastněných dochází jak při krmení, přebalování či koupání dítěte, tak při jeho volné sociální hře. Důležitým znakem rané interakce je, že jsou do ní *zapojeny všechny smyslové modalitty*.

Rodičovské chování velmi jemně sladěné s chováním novorozence umožňuje pak jeho *rychlé učení ve všech směrech* (tamtéž). I Jarmila Kotásková spatřuje velký význam rané interakce v tom, že představuje *první zkušenost dítěte*, jeho *první učení* (včetně citového). Tato zkušenost představuje základ pro vyšší formy učení (Kotásková, 1987).

V souvislosti s učením vidí Langmeier a Krejčířová v *nehotovosti* vrozené výbavy novorozence dítěte jednoznačnou *přednost* – tato nehotovost umožňuje osvojit si mnohem větší repertoár chování, než je tomu u jiných druhů. Kojenec je podle autorů k učení a zpracovávání informací z okolí *vysoce kompetentní*. Už při narození je schopen jednoduchých myšlenkových pochodů a jeho chování je mnohem aktivnější a autonomnější, než se dříve předpokládalo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Kotáskové přistupuje pak matka (resp. otec či jiná pečující osoba) k dítěti a celé situaci spojené s jeho existencí sice značně poznamenána vlastní zkušeností, postoji, potřebami a motivy, ale její celková interakce s dítětem zároveň podléhá aktuálním situačním vlivům a získává tak novou kvalitu (Kotásková, 1987). Dochází ke konfrontaci matčiných očekávání s tím, jaké dítě je. *Kombinace potřeb dítěte a systém postojů a potřeb matky vytváří unikátní celek, vyjádřený specifickými komunikací a vzájemnou senzitivností* (tamtéž, s. 13)

V ohledu rané interakce je klíčová její **kvalita** (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nejdůležitější charakteristikou kvalitní interakce je podle autorů její **vyladěnost v čase** (tedy tzv. *kontingentní reaktivita matky*). Poukazují na četné výzkumy dokazující, že děti matek, které na jejich pláč reagovaly s malou latencí (do 90 s) byly později méně pláčtivé, snáze uklidnitelné, celkově spokojenější. Stejně důležité jsou i reakce rodičů na ostatní signály dítěte-jeho zájem či nastupující únavu. V této souvislosti je důležitý zážitek **styčnosti**, který u dítěte vede k zážitku vlastní *kompetence* (schopnost účinně ovlivňovat své okolí) i k pocitům *vlastní hodnoty* a schopnosti *předvídání chování druhých*. To představuje cenný základ pro další učení.

Neméně důležitá je podle autorů i **konzistence péče**, tedy to, aby si všechny interakce dlouhodobě zachovávaly svůj stabilní styl. Významná je dále také **synchronizovanost** celých interakčních řetězců (ne pouze jednotlivých reakcí) a **emoční vyladění** matky. Dítě tak v ideálním případě opakovaně zažívá zkušenost, že mu jeho okolí rozumí a že může druhým sdělovat své pocity (tamtéž).

Ranou interakci ovlivňují i některé **faktory na straně dítěte** – její synchronizovanost komplikuje například tendence kojence k *nepravidelnému rytmu* nebo jeho vyšší *vzrušivost* (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vzrušivějšímu kojenci se sice dostane zpočátku intenzivnější péče, časem jeho nadměrná aktivita však vede k tomu, že matka nereaguje na každý jeho signál (Kotásková, 1987).

Vzájemné podmiňování chování dítěte a matky podle autorky velmi brzy vyústí v určitý **interakční styl**, ve kterém hraje roli jak porozumění a citlivost (senzitivnost) matky k signálům a potřebám dítěte, tak narůstající porozumění dítěte signálům matky a později například anticipace jejích signálů apod. (tamtéž).

3.2 Kojenecké období

Kojenecké období trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V této době probíhá rozvoj mnoha *kompetencí*, které umožní postupné osamostatňování dítěte v batolecím věku (Vágnerová, 2005). V prvním roce potřebuje dítě podle Šulové jednoznačně individuální péči matky, která *mu dá pocit stability systému a čitelnosti prostředí, rozpozná intuitivně jeho potřeby, biorytmus a může na ně adekvátně reagovat* (Šulová, 2005).

Obecně můžeme podle Vágnerové u dětí do jednoho roku pozorovat **individuální rozdíly** ve vývoji dané *dispozičními základy dítěte* (např. adaptabilita, intenzita citových prožitků, převažující ladění). Šulová (2005) poukazuje na *individuální specifika každého dítěte*: u některých dětí je zřetelná orientace na motorický pokrok, u jiných orientace na pokrok v řeči, některé potřebují časnější kontakt a stimulaci atp). Způsob zpracování různých zkušeností ovlivňuje také např. *temperament* (neklidné dítě reaguje jinak než dítě klidné a také vyvolává jiné reakce) (Vágnerová, 2005).

Velmi intenzivní je v prvním roce i **motorický vývoj** dítěte. Například tříměsíční dítě leží na zádech v *symetrické poloze*, ručičky má většinou otevřené – příprava na aktivní úchop. Mezi 4.-5. měsícem pozorujeme koordinovaný pohyb směrem k předmětu, který dítě zaujal (Lanmeier, Krejčířová, 2006).. Nenarušovaný pohybový vývoj (viz 4.4.6) probíhá z *polohy na zádech přes otáčení se na stranu* (přibližně 3.-4. měsíc) *k otáčení se ze zad na břicho a zpět* (6.-7. měsíc). Mezi 8. a 10. měsícem se objevují první formy změny místa jako například *plazení po břiše, lezení*. Takové zvětšení schopností spojené s ovládnutím prostoru je pro dítě velká změna a je dosažením dalšího stupně nezávislosti. Okolo 10. měsíce dítě spontánně procvičuje i *posazování a klečení*. Okolo 12. měsíce se dítě *staví* a začíná chodit okolo nábytku. Samostatná a jistá chůze spadá pak do období batolecího.

V prvním roce dochází i k pokračování vývoje a rozvoje **smyslových schopností**.

Pro rozvoj poznávacích procesů je nejdůležitější **zrakové vnímání**, které umožňuje orientaci v prostoru, je zdrojem mnoha informací a je díky němu informováno i o sobě samém (Vágnerová, 2005). V prvním půlroce života se výrazně zlepšuje *zraková ostrost*. Šestiměsíční dítě fixuje zrakem předměty vzdálené až jeden metr. Ve 2 měsících rozlišuje dítě *základní barvy*. Protože pohyby očí jsou ještě špatně koordinované, přispívá k rozvoji zrakové percepce *pohyb hlavičky*, a naopak – touha dítěte lépe vidět je impulsem pro zvedání hlavy.

Sluchové vnímání fungovalo již v období prenatálním (tamtéž). Během prvního roku se vyvíjí a zlepšuje *schopnost lokalizace zdroje zvuků*, kterou mají již novorozenci. Úroveň této schopnosti během 2. a 3. měsíce vzhledem k postupnému zrání různých struktur mozku upadá, své původní intenzity pak dosahuje okolo 4. měsíce a zlepšuje se pak až do 18. měsíce. V závislosti na sluchovém vnímání má v prvním roce velký význam *vnímání a porozumění řečovým podnětům*.

Rozvoj v oblasti motoriky a vnímání úzce souvisí s rozvojem a možnostmi v oblasti **kognitivní**. V kojeneckém období může mít podle Vágnerové kognitivní charakter jakákoliv činnost, protože dítě nemá mnoho zkušeností a téměř vše je pro ně něčím nové. Dětská aktivita je vázána na aktuální impulz, na který dítě reaguje v okamžiku, kdy jej zaujal, způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni (Vágnerová, 2005). Dítě je v kojeneckém věku velmi otevřené okolnímu světu, má *potřebu přiměřené stimulace* a s ní související *potřebu učení*.

Pro dítě jsou dále podle Vágnerové důležité podněty související s jídlem, teplem a celkovou tělesnou pohodou (tamtéž). **Orální aktivita**, která sice primárně souvisí s jídlem, může mít podle mnohem širší význam. Ústa jsou důležitá i pro *kontakt s okolím* – dítě jimi poznává (strká do pusy vše, co chce dobře prozkoumat). Podle Sigmunda Freuda pak dítě v kojeneckém věku prochází orálním stadiem svého psychosexuálního vývoje (dítě dosahuje slasti ve spojení s jídlem, resp. komplexní orální aktivitou, např. dumláním) (Freud, 1971).

Na otázky, jak dítě chápe svět, jak řeší problémy, jak plánuje své akce, jak rozumí stejnosti předmětů a jejich stálosti v čase atd., se ve své výzkumné práci pokusil odpovědět významný vývojový psycholog minulého století – Švýcar **Jean Piaget** (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Piageta je zdrojem veškeré inteligence dítěte jeho činnost. Myšlenkové operace kojence jsou tedy podle něj úzce vázány na jeho skutečnou činnost, na přímé vnímání a na motorické akty. To znamená, že jeho inteligence je **senzomotorická** (období senzomotorické inteligence trvá přibližně do 18 měsíců a je rozčleněno na 6 stadií)(tamtéž).

Během prvního roku života (rozděleným Piagetem na 4 dílčí stadia), projde dítě nejprve *stadiem reflexů* (1.měsíc) a *stadiem prvních zvyků* (1.- 4. měsíc)(Piaget, 1997). řechod pak představuje třetí stadium (4.- 8. měsíc), na jehož počátku se objevuje *koordinace mezi viděním a uchopováním*. Tato koordinace umožňuje vznik tzv. **kruhové reakce**, při níž dítě začne opakovat výsledek, který poprvé získalo náhodou (zataháním za stuhu rozhoupalo všechny hračky zavěšené nad postýlkou – dítě překvapeně opakuje). Během tohoto stadia začne *odlišovat cíl od použitých prostředků* – při zavěšení nové hračky nad postýlku již hledá stuhu, kterou hračky uvede do pohybu). Ve čtvrtém stadiu (8.-12. měsíc) lze podle autora již pozorovat úplnější výkony *praktické inteligence* (tamtéž). Na jeho počátku si dítě nezávisle na prostředcích volí cíl (získat vzdálený předmět), a následně hledá různé způsoby, jak cíle dosáhnout (uchopí ruku dospělého a vede ji směrem k předmětu). Během tohoto stadia dochází ke *koordinaci prostředků a cílu*, která se pak obnovuje v každé nečekané situaci (to je podmínkou inteligence). V tomto stadiu dítě také začíná chápat **trvalost předmětu v čase** (hledá předmět za příkrývkou, kterou jsme ho přikryli).

Další důležitou oblastí v kojeneckém věku je oblast **řečového vývoje**. Již velmi malý kojenec je schopen *rozlišovat řečové zvuky* (fonémy) a hlasy různých osob (Vágnerová, 2005). Dispozice k *vnímání a osvojení řeči* je již **vrozená**. Kritické období pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy je prvních osm měsíců života. Od 6. měsíce klesá schopnost rozlišovat mezi všemi fonémy a zvyšuje se *citlivost k řečovým zvukům rodného jazyka*. Schopnost porozumět řeči se objevuje mezi 8. a 10. měsícem.

Rozvoj řeči dítěte je dále závislý na **stimulaci** (tamtéž). Dospělí neuvědoměle přizpůsobují svůj řečový projev potřebám dítěte (viz *intuitivní rodičovství* – 1.2.2). **Na dítě zaměřená řeč** obsahuje *krátké věty, omezený slovník, typické je časté opakování, pauzy, zřetelná artikulace a zvýrazněná intonace*.

Dětský řečový projev prochází během prvního roku tzv. **předřečovou fází**, kterou je možno rozdělit na 4 dílčí úseky (Vágnerová, 2005):

Křik, kterého je dítě schopno již od narození. Mezi 1. a 2. měsícem řízení křiku přebírá *kortex*, což ovlivňuje jeho charakter (kojenci produkují diferencovanější zvuky).

Broukání, přibližně od 3. měsíce. Děti produkují zvuky podobné fonémům, hlavně souhláskám (aa, oo). Kojence tato činnost těší, dítě poslouchá samo sebe, jeho projev je pro něj zajímavý, dítě ho často opakuje. Uspokojení z něj a procvičování je zatím jediným cílem vokálního projevu - zatím tedy neslouží ke komunikaci.

Žvatlání je fáze, kdy děti kombinují samohlásky a souhlásky do slabik, které opakují (po 6. měsíci). Děti napodobují slyšené zvuky, přičemž hraje důležitou roli i zrak – děti napodobují pohyb rtů, jazyka atd. Bez ohledu na mateřský jazyk obsahuje dětské žvatlání snadno vyslovitelné fonémy **b, p, m, d, n**. (jsou snadno vyslovitelné a jsou užívány ve slovech, které často označují nejbližší osoby- mama, papa, baba). Mezi 6. a 9. měsícem dochází k rozvoji artikulace, a tak se žvatlání stále více podobá skutečné řeči. Dítě si také všímá, jak na jeho žvatlání okolí reaguje. Má tendenci napodobovat fonémy, které ve svém okolí slyší.

První slova, tzv. *holofráze*, které mají určitý význam, začínají používat děti okolo 1 roku. Tato slova většinou neodpovídají běžným výrazům užívaných k označení daného objektu či situace. Význam slov je spojen nejen s jejich zvukovou podobou, ale i s pochopením kontextu situace a chování dospělých.

V podněcování a motivování řečového vývoje dítěte hraje důležitou roli pozitivní zpětná vazba dospělých-ocenění dětských pokusů, projevení radosti, akceptace žvatlání jako smysluplného projevu. Tím, že dospělí opakují, co dítě říká, mu zprostředkovávají specifickou zpětnou vazbu, která podporuje jeho učení (tamtéž).

I v kojeneckém období se samozřejmě dále rozvíjí vztah dítěte k jeho rodičům, resp. k osobám, které o něj pečují. *Socializační vývoj dítěte* v kojeneckém věku lze podle Vágnerové označit jako **fázi dyády** – vývoj probíhá v rámci dyadické interakce matka-dítě, mateřská osoba má pro kojence specifický význam (Vágnerová, 2005). Podle Daniela N. Sterna se v prvních šesti měsících vytváří určitý prototyp sociálních interakcí důležitý vzhledem k tomu, jak se člověk bude později chovat k ostatním lidem (Stern, 2007). Rozvoj vztahu s matkou a jeho proměny mohou podle Vágnerové dobře ilustrovat socializační vývoj dítěte (Vágnerová, 2005).

Kvalita vztahu dítěte s matkou do značné míry ovlivňuje vývoj sebepojetí dítěte. Ten podrobně studovala psychoanalytička **Margaret Mahlerová**. Její analýza základního životního vztahu během prvních čtyř let života představuje velký přínos v oblasti raného vývoje dítěte (Šulová, 2005).

Podle Mahlerové se dítě od narození do dvou měsíců života nachází v tzv. **normální autistické fázi**. Je to období, kdy je dítě zaměřené především na uspokojení svých potřeb a od okolního světa neodlišuje ani sebe, ani matku. Přesto, že je tato fáze charakterizovaná relativní nepřítomností

obsazení vnějších podnětů, neznamená to nepřítomnost reaktivity na podněty vůbec. Matku, jako objekt uspokojení svých potřeb, si dítě začíná uvědomovat ke konci tohoto období (Mahlerová, Pine, Bergmanová, 2006).

Mlhavé uvědomění potřeby uspokojujícího objektu je spojen s nástupem **fáze normální symbiózy** (2.- 4. měsíc), kdy se dítě chová tak, jako by s matkou tvořilo *duální jednotu uvnitř společných hranic* (tamtéž, s. 62). Dítě nerozlišuje sebe od matky, ale začíná odlišovat okolí. Symbiotická vazba s matkou mu usnadňuje adaptaci na svět a je základ jeho budoucího pocitu jistoty.

Počátek separačně individuálního procesu (trvající od 4. měsíce do 4 let věku dítěte) pak představuje jeho **první subfáze: diferenciací a vývoj představy těla** (4.- 10. měsíc). Dítě v něm projevuje velký zájem o zkoumání okolí a také svého a matčina těla. Chápe svou oddělenost od matky – odlišení sebe a matky nazývá Mahlerová *psychologickým narozením*. U dítěte se objevuje strach z cizích lidí a koncem tohoto období také separační úzkost (strach ze ztráty matky).

Druhá subfáze separačně individuálního procesu již přesahuje kojenecké období, nazývá se **subfáze praktikování** (spadá mezi 10. a 16. měsíc). Je spojeno s možností vzdálit se od matky za účelem explorování okolí. Dítě procvičuje vzdalování se od matky a znovu se k ní vrací pro emocionální podporu. Toto vracení se k matce za účelem načerpání energie pro další exploraci nazývá Mahlerová **elastickým poutem**. Dítě si v tomto období vytváří i *mentální reprezentaci matky*, důležitou pro dobu její nepřítomnosti.

Velmi důležitý je i vztah dítěte s otcem. Zatímco matky se s dětmi více mazlí, usmívají se na ně a jsou s nimi v užším tělesném kontaktu, otcové dítě při hře více podněcují k pohybovým aktivitám, pošťuchují ho nebo ho vyzdvihují do výše (Sobotková, Dittrichová, 2006). Protože se v zásadě jedná o kvalitativně jiný druh kontaktu, je pro dítě velmi důležité, aby mělo kontakt s oběma rodiči.

3.3 Batolecí období

Batolecí období trvá od jednoho do tří let. I když dítě mělo lidské vlastnosti již před narozením, byly tyto charakteristiky přítomny zatím více potenciálně, než reálně. Teprve na začátku druhého roku u dítěte můžeme skutečně pozorovat vlastnosti, které člověka odlišují od ostatních druhů – schopnost *vzpřímené chůze a používání řeči* (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Vágnerové (2005) je pro toto období dále charakteristické **osamostatňování**, uvolňování z různých vazeb a expanze do širšího světa. Tato **první emancipace** je pak podmínkou dalšího vývoje.

Podle autorky usiluje batole o *sebeprosazení, potvrzení svých kompetencí, ale i o zjištění svých limitů* (Vágnerová, 2005, s. 119). Schopnosti dítěte se velmi rychle vyvíjí, dítě je roztomilé a často vzbuzuje pobavenou pozornost svého okolí. Zároveň je toto období doprovázené vzdorovitostí dítěte náročné na čas i trpělivost jeho rodičů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

I v tomto období potřebuje dítě ještě **individuální péči**. Rodina mu zajišťuje orientaci v prostředí domova i nejbližšího okolí, kontakt s dalšími členy rodiny a jejich vztahy, dítě může pozorovat jejich činnosti. Rodina představuje také neoptimálnější prostředí pro *osvojování mateřského jazyka* (Šulová, 2005).

Oblastí intenzivního vývoje je oblast **hrubé motoriky**. Mezi 13. a 15. měsícem začíná dítě chodit samostatně – umí se rozejít z volného stoje, udělat pár kroků a opět se zastavit. *Chůze* se stává samozřejmým způsobem změny místa (lokomoce) a rychle nahrazuje doposud efektivní a dostačující lezení (Langmeier, Krejčířová, 2006). V patnácti měsících utíká dítě o široké bázi, okolo 2. roku již dobře utíká a zvládá dobře nerovnosti terénu. Dítě se učí zdolávat *schody*, které jsou zpravidla svými rozměry uzpůsobeny dospělým – nejdříve po schodech leze, okolo roku a půl začíná chodit s přidržováním, ve dvou letech bez něj. Zvládnout obtížnější chůzi ze schodů trvá o něco déle – dítě ji ovládá okolo tří let. Okolo dvou let dítě *skáče* snožmo a rádo skáče z malé výšky (z chodníku dolů apod.) (tamtéž).

Pohyb a pohybová aktivita je pro dítě *sama o sobě* velmi zajímavá – děti se jí nemohou nabažít, naustále své pohybové aktivity opakují, různým způsobem s nimi experimentují. Tím dochází i k jejich procvičování, zdokonalování. Schopnost ovládat své tělo je dále jedna z forem *autoregulace* (Vágnerová, 2005). Pohybová aktivita a její rozvoj přispívá k zpřesňování **vlastního tělového schématu**, je tedy důležité, *jak* dítě svůj pohyb pociťuje a prožívá.

Podle Vágnerové jsou dále z psychologického hlediska důležité dva *druhy pohybu*: schopnost **retence** (udržení něčeho) a schopnost **eliminace** (puštění). Ty souvisí i se *schopností ovládat vyměšování*, která se stává v tomto období aktuální. I když se s nácvikem tělesné čistoty začne už u starších kojenců, opravdu aktivně může dítě spolupracovat až v době, kdy si své potřeby uvědomuje, je schopno je sdělit a vůlí ovládat svěrače (Langmeier, Krejčířová, 2006). V závislosti na důležitosti této oblasti nazval Freud toto stadium vývoje *analní* (Freud, 1971).

Rozvoj pohybových schopností je důležitý i ve vztahu dítěte k okolnímu světu – samostatná lokomoce umožňuje i *samostatnější uspokojování potřeby stimulace* (Vágnerová, 2005). Pokud nezasahujeme, vybírá si dítě takové podněty v takové kvalitě i množství, které mu nejvíc vyhovují. Může se jimi zabývat v době, kdy je k tomu nejlépe disponované (viz tzv. *volná hra* - 4.5.1). Lokomoce je podle autorky i *symbolem úspěšného vývoje*, který stimuluje změnu chování rodičů a zvyšuje sociální status dítěte (tamtéž).

V batolecím období se rychle zdokonaluje i **jemná motorika**. Jde o pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění a manipulování. V roce a půl dítě postaví věž z několika kostek, při manipulaci začíná být pružnější. Dvouleté dítě staví kostky vodorovně i svisle, tříleté dítě zvládne například navlékat korálky na provázek, pokud jsou přiměřených rozměrů. Dítě dělá pokusy o první tahy tužkou na papíře - **čmárání**. Na konci batolecího období dítě nepřesně napodobí nakreslený kruh či křížek (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V oblasti **kognice** je v první půlce druhého roku stále ještě aktuální *senzomotorické stadium intelligence* – v jeho pátém stadiu (od 11.- 12. měsíce) dochází u dítěte k *hledání nových prostředků na základě diferenciac známých schémat* (Piaget, 1997, s. 17). Například dítě má zájem o předmět ležící na pokrývce mimo jeho dosah. Když na předmět nedosáhne přímo, zatahá za cíp pokrývky. Díky tomu, že pozoruje vztah mezi pohybem pokrývky a pohybem předmětu, si dokáže nakonec předmět přitáhnout. V posledním, šestém stadiu (vrcholícím okolo 18. měsíce) dokáže pak dítě najít nové prostředky nejen svou konkrétní aktivní činností, ale i *vnitřními kombinacemi, které vyúsťují v náhle porozumění neboli vhled* (tamtéž). Situaci se vzdáleným předmětem na pokrývce dítě v tomto stadiu řešilo tak, že by nejdříve vyzkoušelo již osvědčené způsoby řešení (podat si předmět pomocí příkrývky – úroveň pátého stadia). Pokud to však nevedlo k výsledku, „objeví“ dítě náhlým

pozorováním jinou možnost (např. použít jiné pomůcky, kterou si předmět podá). Tento náhlý vhled do zatím neznámé situace předpokládá **představu odlišnou od toho, co dítě právě vnímá** (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Okolo dvou let začíná intenzivně užívat soustavy slovních znaků. Činnosti vykonávané doposud se skutečnými věcmi, mohou přejít v **činnosti konané jen v mysli**, což představuje kvalitativně novou, vyšší úroveň poznávání světa (tamtéž). Klíčovým pojmem pro období, které Piaget nazval **fází symbolického, předpojmového myšlení**, je *sémiotická funkce* (schopnost představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného). Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto, hra, kresba atd. (Piaget, 1997). V rozvoji symbolického myšlení je velmi důležitá schopnost tzv. *oddálené nápodoby* (napodobování určité činnosti s časovým odstupem od jeho pozorování dítětem), která je i základem *symbolické hry* (dítě krmí lžičkou panenku). Dalším důležitým předpokladem pro symbolické myšlení je i *vědomí trvalosti objektu* (viz 3.2)

Významný pokrok učiní dítě během batolecího období i v oblasti **řeči**. Je potřeba, aby dítě mělo k dispozici **model**, který bude **napodobovat** a osvojí si tak stejný jazykový systém. Úroveň verbálních dovedností velmi citlivě ukazuje na kvalitu výchovného působení rodiny (Vágnerová, 2005).

Dítě nejdříve chápe *slovo* jako *pojmenování nějakého objektu*, nejdříve se tedy učí používat podstatná jména. K označení činností či dění začínají užívat slovesa, učí se i některá přídavná jména a příslovce (tamtéž).

Přibližně okolo 21. měsíce dochází k prudkému **nárůstu počtu užívaných slov** – zatímco roční dítě používá v průměru přibližně 6 slov, v roce a půl je to 20-30 slov a ve dvou letech už 200-300 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006). V té době již dítě chápe, že každá věc má svoje pojmenování.

Batolecí věk, resp. první 4 roky života jsou i *citlivým obdobím pro osvojení gramatiky* (Vágnerová, 2005):

Období holofrází pokračuje ještě přibližně do 18 měsíců věku dítěte. Nositelem verbálního sdělení je tedy jeden slovní výraz (*holofráze*), který má nepřesné generalizující použití (např. *tutú* jako jakýkoliv dopravní prostředek).

Období kumulace holofrází nastává mezi 19. a 24. měsícem. Dítě se vyjadřuje pomocí více jednoslovných vyjádření, které řadí volně za sebou (např. *ham, bác* = jídlo spadlo na zem).

Období dvouslovných vět se objevuje přibližně ve 2 letech. Tato raná syntaxe obvykle vychází z jednoho základního slova, které je různě doplňováno (např. *ještě mléko, ještě polévku* atd.)

Období telegrafických vět navazuje v první půlce třetího roku. V tomto období se děti vyjadřují úsporně, protože tak svět chápou, a vynechávají to, co neumí vyjádřit. Převažují podstatná jména, ale děti již vyjadřují i vztahy mezi objekty („*mimi hajá*“, „*mámy čepice*“). Objevují se i věty vyjadřující negace odkazující na potřebu zdůraznit vlastní osobnost, v tomto případě odmítáním čehokoliv.

Období úplných vět přichází ve 2. polovině 3. roku, kdy děti začínají skloňovat a časovat, užívat plurál. Mluví ještě s občasnými gramatickými nepřesnostmi, ale dovedou vyjádřit, co potřebují, a domluvit se s lidmi ve svém okolí. Chápou smysl gramatických pravidel a užívají je rigidně, necitlivě (*o pejskovi a kočičkovi* atp.).

Období prvních souvětí pozorujeme u tříletých dětí. V jejich vyjádření se objevuje časová následnost, podmínka či příčinná souvislost vyjadřovaná pomocí spojek (*Když bude pršet, zůstaneme doma* atd.)

Během batolecího období roste schopnost **diferencovaně emočně reagovat** na různé situace, prožitky či potřeby druhých lidí (tamtéž). Udržení emoční rovnováhy je podle autorky jedním z významných vývojových úkolů tohoto stadia. Mezi *charakteristické emoční projevy tohoto období patří*: afekty hněvu a vzteku, pocity studu (jako reakce na překročení nějaké normy), strach, zahanbení, ale i hrdost a pýcha, radost z kontaktu s lidmi.

Socializace batolete probíhá v rámci rodinné skupiny, přičemž se rozvíjejí kontakty a vztahy s dalšími lidmi. Pro dítě jsou nejdůležitější tři role: role dítěte, role sourozence a genderová role vyplývající z pohlaví. Důležitý je i vztah s vrstevníky, i když si dítě zpočátku hraje spíše vedle nich, než s nimi (tzv. paralelní hra). Spolupráce se při hře objevuje až okolo třetího roku.

V návaznosti na vývoj sebepojetí podle Mahlerové pokračuje tento vývoj v batolecím období dokončením druhé subfáze separačně individuálního procesu (3.2) a nástupem jeho subfáze třetí, **subfáze znovusbližování** (16.- 25. měsíc) (Mahlerová, Pine, Bergmanová, 2006). U batolete v této fázi roste na jedné straně vědomí oddělenosti od matky (stimulované jeho schopností pohybovat se směrem od matky v přechodném stadiu), na druhé straně přání být s matkou, sdílet s ní, cítit její lásku. Dítě si užívá své závislosti, dokud se od matky definitivně neodpoutá (Vágnerová, 2005). Některé projevy této fáze mohou vyvolávat dojem regrese na nižší úroveň.

Čtvrtou subfázi nazývá Mahlerová **subfází ustálení individualita a počátky emocionální objektní stálosti** (25.- 36. měsíc). V této fázi jde tedy o dva důležité úkoly: dosažení definitivní, v určitých aspektech celoživotní individuality a dosažení určitého stupně emoční objektní stálosti, která dítěti umožní fungovat odděleně od matky. Pokud jsou dostatečně identifikovány s rodičovskými figurami (a zažívají i během vzdálení pocit vnitřní jistoty), jsou děti kolem tří let podle Šulové schopné snášet přiměřeně dlouhé separace, např. návštěvu předškolního zařízení (Šulová, 2005).

Stejně působivá byla jedna malá příhoda, kterou jsem pozorovala během polední pauzy dětí v zahradě: Dvouletá dívka znovu a znovu zvedala svou matraci na posteli, aby se mohla podívat a dotknout trávy rostoucí mezi kamennými deskami. Ošetřovatelka, poté co uložila další dítě ke spánku, vždy narovnála matraci a laskavě pohladila dívku, která vždy znovu ochotně ulehla, po vlasech. Ani potřetí a počtvrté nebyla netrpělivá.

„Spaní se nedá přikázat,“ poznamenala k tomu Emmi Pikler.¹²

¹² Ute Strub v úvodu ke knize „Laßt mir Zeit“ (Pikler, c2001)

Kapitola 4

Pikler pedagogika raného věku

V této kapitole představíme lékařku maďarského původu Emmi Pikler – uvedeme základní životopisná data a nejvýznamnější výsledky její celoživotní vědecké práce. Ty se týkají tří oblastí života a vývoje dítěte raného věku: oblasti péče, pohybového vývoje a hry dítěte.

Při popisu jejího přístupu budeme především vycházet z originálních prací Pikler, které v případě potřeby doplníme příspěvky jejích kolegů z kojeneckého ústavu Lóczy či profesionálů z jiných zemí, kteří ve své práci z principů Pikler vycházejí. Její poselství předávají v současné době modernějším jazykem, více se orientují na aplikaci v rodině.

Sama autorka se při popisu těchto principů ve svém díle opírá především o zkušenosti z kojeneckého ústavu, kde jí bylo umožněno uvést je do praxe a provádět dlouhodobý výzkum vývoje dětí. S cílem přiblížit a vystihnout tyto principy co nejvěrněji se autorčiných příkladů z Lóczy budeme držet. Zájemce o fenomén „Lóczy“ pak odkazujeme na dílo autorek Myriam David a Geneviève Appell „Lóczy ou le maternage insolite“, vycházející v roce 1973, v Německu pak v roce 1995 pod názvem „Lóczy-mütterliche Betreuung ohne Mutter“¹³ (Truchis, c 2003).

Otázku, jak jsou některé principy Pikler pedagogiky uplatnitelné a uplatňované v reálném rodinném životě, se pokusíme zodpovědět v empirické části pomocí analýzy dat získaných od berlínských rodičů, kteří se s Pikler přístupem měli možnost v pravidelném kurzu seznámit.

¹³ „Lóczy-matěřská péče bez matky“ – překlad autora

4.1 Emmi Pikler (1902–1984)

Emmi Pikler se narodila roku 1902 ve Vídni, kde strávila rané dětství. Vyrosla jako jedináček. Její matka, původem z Vídně, byla učitelkou v mateřské škole, a otec, Maďar, řemeslník. V roce 1908 se rodina přestěhovala do Budapešti. Matka zemřela, když jí bylo dvanáct let (Pikler, c2001).

4.1.1 Studium a první učitelé

Rozhodnutí stát se dětskou lékařkou zavedlo Pikler zpět do Vídně, kde v roce 1927 promovala¹⁴. Vzdělání v oboru pediatrie získala na Dětské klinice Vídeňské Univerzity u profesora Clemense von Pirqueta a u profesora Hanse Salzera na oddělení dětské chirurgie. Tyto dva lékaře považuje Pikler také za své nejdůležitější učitele.

U profesora Pirqueta byla vedle patologie, diagnostiky a terapie důležitá především životospráva dětí, na kterou obracel pozornost svých žáků a spolupracovníků. Ti se kromě přípravy specifické dětské stravy učili provádět lékařskou péči tak, aby se při ní kojenci a malé děti *cítily co nejlépe*. U profesora Pirqueta bylo například přísně zakázáno chtít dát kojenci, ač nemocnému, byť jen o lžičku víc stravy, než byl ochoten dobrovolně sníst. Děti na tomto oddělení také s ohledem na svůj zdravotní stav nebyly nuceny ležet celý den v posteli, ale trávily i několik hodin denně hrou na balkóně či v dětských koutcích.

Už na Pirquetově klinice byla Pikler svědkem takové *spolupráce* s dětmi, jaká byla v té době nevídaná. Ještě větších rozměrů dosahovala na chirurgickém oddělení profesora Salzera, jehož nejvyšší nařízení znělo: „I nepříjemné vyšetření či zákrok může být proveden takovým způsobem, že kojence nerozpláče.“ Důležitým předpokladem pro to je, že se lékař dotýká dítěte s náležitou pečlivostí a účastí a že má stále na paměti, že má před sebou živé dítě, které citlivě reaguje na vše, co se s ním děje. Porušení tohoto pravidla bylo pro Salzera například dobrým důvodem pro to, aby ze svého oddělení propustil schopného asistenta.

4.1.2 Pozorování pohybového vývoje a první dcera

Pikler se během jejího působení na chirurgickém oddělení profesora Salzera zdálo nápadné ještě něco - úrazová statistika. Se zlomeninami a otřesy mozku totiž nepřicházely děti z předměstí, které celé dny ležly po stromech a mezi kolejišti, ale děti z dobře situovaných rodin žijících spíše v centru města. Tyto děti, vystaveny pevně a striktně, a zároveň však také hyperprotektivní výchově, přišly často k úrazu v prostoru vlastního bytu, nebo na „nevinných“ hřištích. Již tehdy z toho mladá lékařka vyvodila, že dítě, které se může volně pohybovat, je prozíravější a samozřejmě se naučí cítit a ovládat své tělo (a například správným způsobem padat), než přehnaně ochraňované a ve svém pohybu omezované dítě, které nezná své vlastní schopnosti ani hranice.

Tyto rozdíly bylo v té době v Maďarsku, Itálii či Rakousku, tedy v zemích Pikler známých, možno pozorovat až v době, kdy děti uměly chodit. Nehledě na společenskou vrstvu bylo totiž tehdy běžné kojence i po čas několika měsíců ukládat do úzkých kolébek a maličkých postýlek, sedat je do rohu postele nebo do vysokých židlí, „aby lépe viděly svět“, děti byly „postavovány“ a chození je museli „učit“.

¹⁴ Životopisné údaje o Emmi Pikler v oddílu 4.1 jsem čerpala převážně z příspěvku Judit Falk (In Pikler et al., 2005b). Pro zpřehlednění a zjednodušení textu uvádím zdroj nyní a v dalším textu na něj již neodkazuji. Použití jiných zdrojů pak dokládají příslušné citace.

Pikler pochybovala od začátku jak o tom, že se děti sezení, stání a chození musí od dospělých učit, tak o tom, že by tímto způsobem urychlený vývoj mohl mít příznivý účinek na celkový vývoj a životosprávu. Přesvědčena o správnosti své hypotézy o tom, že děti se za určitých podmínek naučí sedět, stát, chodit, hrát si, mluvit i myslet daleko lépe, než když jsou k dosažení této vývojové úrovně pobízeni a instruováni dospělými, rozhodla se po narození své první dcery na začátku třicátých let minulého století respektovat maximálně její individuální rytmus a poskytnout jí veškeré možnosti k vlastní iniciativě, samostatnému pohybu a volné hře. Kromě svých odborných zkušeností se mohla Pikler opřít i o pokrokové názory svého manžela, pedagoga a matematika, jehož poznatky její úvahy o fyziologickém vývoji potvrzovaly. Nutno podotknout, že nebýt o prospěšnosti takového postupu hluboce přesvědčena, nikdy by se do něj nepustila.

Jejich dítě tak nebylo uváděno do poloh, které ještě samo neumělo zaujmout, či opustit. Také ho v jeho pohybovém vývoji nijak nestimulovali. Rodiče se snažili vytvořit takové podmínky, aby každý den jejich dcery byl veselý a vyvážený, aby měla k dispozici dostatek prostoru – tedy vždy o něco víc, než mohla právě využít. Dítěti oblékali takové oblečení, které ho neomezovalo v pohybu a v jeho okolí byl dostatek vhodného materiálu, se kterým mohlo při své samostatné činnosti sbírat zkušenosti. To vše spojeno s láskyplnou péčí rodičů představovalo pro malého kojence bezpečnou základnu pro jeho experimenty na cestě za poznáním sebe sama a okolního světa.

4.1.3 Pikler - dětská lékařka

Poté, co vývoj první dcery přesvědčení rodičů potvrdil, pracovala Pikler přes 10 let jako dětská lékařka. Šlo jí především o to, zprostředkovat rodičům poznatky o zdravém vývoji dítěte. Její podpora a konkrétní rady opřené o četná pozorování směřovaly hlavně k posílení důvěry rodičů ve vlastní vývoj dětí a respektu k jeho jedinečnému rytmu a načasování. Nabádala rodiče, aby se nevměšovali do herních aktivit ani pohybového vývoje dětí a aby ve svém bytě pro dítě vytvořili vhodné prostředí. Čas být naplno spolu se nabízel hlavně při jídle, přebalování, koupání či převlékání. Péče měla být prováděna v klidu a s respektem k potřebám i reakcím dítěte.

V té době již Pikler o péči a výchově kojenců přenášela a psala články. Roku 1940 vyšla v Maďarsku její první kniha „Mit tud már a baba?“¹⁵, která byla postupně vydána v dalších devíti jazycích.

Období druhé světové války bylo pro Pikler těžké nejen pro její židovský původ, ale také vzhledem k uvěznění jejího muže, ke kterému v letech 1936-1945 z politických důvodů došlo. Stíhání Židů přežila Pikler se svou rodinou jen díky své neobyčejné vnitřní síle a pomoci rodičů dětí, které měla ve své péči (Pikler, c2001).

4.1.4 Poválečné období a založení kojeneckého ústavu

Po skončení druhé světové války se Pikler stala matkou dalších dvou dětí. Svou soukromou praxi znovu neotevřela, ale věnovala se opuštěným dětem a dětem trpícím podvýživou.

Vedle mnoha jiných aktivit založila roku 1946 kojenecký ústav v ulici Lóczy, který až do roku 1979 vedla (Pikler, c2001).

V době založení kojeneckého ústavu měla Pikler před očima následující tři cíle (tamtéž):

¹⁵ „Co už panenka umí?“ – překlad autora. Název knihy ironicky poukazuje na to, jak mnoho rodičů ve zmiňované době vidělo ve svých dětech spíše věci (panenky), než lidské bytosti se základními schopnostmi, a že často ve svých rozhovorech srovnávali, co dítě právě umí

a) byla nadšena úkolem dokázat, že i v ústavním zařízení by mohly být - i když s vynaložením větší námahy než v rodině - vytvořeny takové podmínky, které by umožňovaly po tělesné i duševní stránce zdravý vývoj dětí (byla přesvědčena o tom, že principy a předpoklady, které během její lékařské praxe vykrystalizovaly a také se osvědčily, jsou k řešení tohoto úkolu vhodné)

b) ústav představoval první možnost důsledně aplikovat její principy a postupy za kontrolovatelných podmínek a tím je vystavit zkoušce - dobrý vývoj dětí z tohoto ústavu by tak vyvrátil dosavadní pochybnosti o tom, zda to byly opravdu právě tyto principy, které přispěly ke zdravému vývoji dětí z rodin, které měla Pikler v péči

c) mimoto představoval ústav ještě možnost provádět výzkum, aniž by se muselo zasahovat do každodenního života dětí, to znamená – mohla být prováděna dlouhodobá pozorování vývoje dětí za podmínek, které bylo možno kontrolovat a konkrétně popsat

Cíl každodenní práce, tedy umožnit zdravý vývoj dětí, se nedal oddělit od vědeckého cíle tento vývoj zkoumat. Bylo tedy nutné pracovat na tom, jak v rodinném prostředí uplatněný postup uvést do praxe v prostředí ústavním a jak senzibilizovat pečovatelky na úplně jiné nastavení vzhledem k dětem.

4.1.5 Těžké začátky

V průběhu svého života snila Pikler o účelně vybudovaném výzkumném institutu nacházejícím se uprostřed velké zahrady, který by byl spojen se zařízením pro kojence a batolata. Onu instituci, na jejíž výchovnou koncepci, vnitřní organizaci a funkci se v odborné literatuře stále častěji odkazuje jako na „Lóczy model“, však vytvořila ve skromně zařízeném domě, který byl původně určen pro tříčlenou rodinu.

Na začátku se ústav potýkal s těžkostmi v podobě nedostatečného a neadekvátního vybavení. Ještě větší a zásadnější téma pak představoval personál – ošetřovatelky navyklé provádět péči rutinně a neosobně, nejlépe co nejrychleji a tak, že zájem dětí byl až na posledním místě. Takový stav byl pro Piklerov neudržitelný. Během třetího měsíce vyměnila veškerý personál a místa vyškolených ošetřovatelek obsadila mladými dívkami bez odborného vzdělání, které péče o kojence zajímala. Těm byly nejprve předány nutné znalosti i praktické dovednosti v ohledu péče o kojence. Dívky dostaly například přesnou a jednotou instruktáž k tomu, jak má probíhat přebalování, koupání či převlékání a postup s nimi byl procvičen tak, aby při péči nemusely spěchat.

Nemá smysl pochybovat o tom, že v tomto kojeneckém ústavu začalo tehdy něco zcela nového. K tomu bylo zapotřebí přesvědčení, odvahy a obrovského množství znalostí, zejména v době, kdy nebezpečí pro osobnost dítěte vyplývající z ústavní výchovy kojenců a batolat se teprve začínala zkoumat, a významná díla osobností jako byl Spitz nebo Bowlby teprve čekala na své vydání.

Nelze se tedy divit, že se kojenecký ústav ve svých začátcích setkával se značnou nedůvěrou. Trvalo dlouho, než do něj byly poslány první děti a proslýchalo se, že to celé je jen zkouška, že ústav neobstojí déle než pár měsíců.

4.1.6 Práce pokračuje

Opak je však pravdou, stejně jako skutečnost, že Pikler radikálně skoncovala s praktikami v nemocnicích a domovech, které se po několik století považovaly za běžné. Podařilo se jí vytvořit atmosféru, představující základ pro zdravý vývoj osobnosti dětí a jejímž výsledkem byla schopnost dětí navázat opravdové citové vztahy a prožít aktivní sociální začlenění. *V našem institutu jsme dosáhli toho, že se u dětí vůbec neobjevuje hospitalismus*, píše v jedné ze svých knih. *Jsou živé, plné zájmu, jsou aktivní a vyvíjejí se normálně.* (c2001, s. 19).

V Lóczy byla od počátku prováděna soustavná pozorování zaměřená na provádění péče, výchovu dětí a jejich vývoj. To sloužilo k dokumentaci a zároveň to podporovalo praxi samotnou. Opravdový výzkum, o jaký Pikler od začátku usilovala, byl ale umožněn teprve díky tomu, že se roku 1964 z Lóczy stal „Institut péče o kojence a batolata a výchovné metodiky“¹⁶ spadající pod maďarské ministerstvo zdravotnictví.

Žádná ze tří kontrol následného vývoje ústavních dětí, které byly později umístěny do rodin, kde podle všeho vládly normální poměry (byť některé z nich byly neúplné), neodhalila u dětí poruchy osobnosti či jakékoliv známky hospitalismu, typické pro jedince, kteří prošli ústavní výchovou (c2001, s. 24, 25). Jedno ze zmiňovaných následných šetření bylo provedeno v letech 1968-69 za přispění Světové zdravotnické organizace (WHO).

Roku 1970 se z Lóczy stal „Metodologicko-výzkumný institut pro kojenecké ústavy a dětské domovy“ a o rok později navázal spolupráci se všemi 43 ústavu v Maďarsku. Mohli konstatovat různou úroveň péče a u dětí většinou i určitý stupeň hospitalismu. Dlouhodobá spolupráce v podobě pravidelných návštěv v ústavech i následného vzdělávání odborníků z řad personálu však přinesla své výsledky. Po 15 letech se dal v kojeneckých ústavech po celém Maďarsku konstatovat pokrok v pojetí vztahu mezi pečovatелеm a dětmi (důraz na vytvoření opravdu osobní vazby), stejně jako zlepšení stavu dětí v ústavech. Podle Judit Falk byl jejich výraz osobitější, děti byly veselejší a mnohem aktivnější, a tedy se v mnohém přiblížily dětem z normálních rodin.

I po odchodu do penze pokračovala Pikler v Lóczy se svou vědeckou a poradní činností, v popředí jejího zájmu zůstával i nadále pohybový vývoj kojence, který je i tématem její habilitační práce z roku 1969. V posledních letech života se její práci dostávalo v Maďarsku i zahraničí stále větší pozornosti. Zemřela po krátké těžké nemoci roku 1984 (Pikler, c2001).

4.1.7 Pikler pedagogika dnes

Ústav v budapeštské ulici Lóczy funguje dodnes. Pod vedením Piklerové první dcery Anny Tardós poskytuje péči kojencům v duchu přístupu, který ho proslavil, a umožňuje dále provádět dlouhodobý výzkum. V Lóczy dále funguje „Mezinárodní nadace Emmi Pikler“¹⁷, která se snaží na díla Pikler a jejích kolegů upozornit a zpřístupnit je veřejnosti a „Pikler-Lóczy společnost pro děti raného věku“¹⁸ orientující se na podporu kultury výchovy dětí obecně a na podporu setkání a konfrontace odborníků z různých zemí, kteří se výchovou dětí raného věku zabývají.

Společnosti, spolky a nadace zabývající se filozofií Pikler najdeme vedle Maďarska v USA, Argentině, Rakousku, Francii, Nizozemí, Německu, Itálii, Španělsku a Švýcarsku.

Rodí se i přístupy a modely, které z práce Pikler vychází a integrují je spolu s dalšími východisky

¹⁶ „Institut für Säuglings – und Kleinkinderpflege und Erziehungsmethodik“ – překlad autora

¹⁷ „Die internationale Emmi Pikler Stiftung“ - překlad autora

¹⁸ „Die Pikler-Lóczy Gesellschaft für Kleinkinder“ - překlad autora

do nového tvaru. Velice podnětné je například dílo nedávno zesnulé americké dětské terapeutky Magdy Gerber, která vyvinula svůj osobitý přístup pro soužití s dětmi raného věku určený rodičům i odborníkům (RIE™)¹⁹. Vedle pozornosti věnované dítěti a jeho potřebám tento model bere v úvahu i potřeby těch, kteří o děti pečují (rodičů, vychovatelů atd.).

4.2 Jiný pohled na kojence – základní východisko Pikler pedagogiky

Když v první polovině minulého století Pikler tvrdila, že pohybový vývoj dítěte může probíhat zcela autonomně, bez pomoci dospělých, šokovala tím podle Anny Tardós veřejnost přibližně stejně jako porodník Frederick Leboyer, který tvrdil, že dítě nemusí přijít na svět s pláčem (Tardós In Pikler et al., 2005a).

V návaznosti na předchozí text (2.3.2) připomeňme, že začátek minulého století je čas, kdy určité sociální vrstvy v konkrétních evropských oblastech právě odložily zavíjení kojenců do povijanů – praktiku, která mnohým z nás (s naší úrovní poznatků o potřebách kojenců) navozuje představu mučení za živa a demonstruje absolutní moc a nadvládu dospělého nad dítětem.

V pokrokovějších zemích, s jejichž praktikami se Pikler měla možnost za svých studií seznámit, bylo od povijanové praxe sice již déle upuštěno, autorka však stále zmiňuje fakt **omezení pohybu kojenců** v průběhu prvních měsíců jejich života (v Maďarsku, Rakousku či Itálii, a to bez ohledu na společenskou vrstvu) – děti byly ukládány do úzkých kolébek, později posazovány a bylo běžné „učit je chodit“ (Falk In Pikler et al., 2005b). S tím se pojí i volba kojeneckého oblečení, jež mnohdy zamezovalo či omezovalo jejich volný pohyb.

I když se kojenci tedy počátkem 20. století již vymanili z pevného sevření povijanu, bylo s nimi stále do jisté míry zacházeno jako s věcmi či přinejmenším jako bytostmi velice omezenými ve svých schopnostech – panovala představa, že se bez „pomoci“ dospělých neposunou ve svém vývoji. Děti byly předčasně posazovány (neboť by se jinak mohly začít nudit) a později postavovány či různými prostředky motivovány k učinění prvních kroků (v závislosti na libovůli rodičů - v době, kdy děti průměrně samostatně chůze podle údajů lékařů dosahovaly) (Pikler, 1982).

Pikler dále zmiňuje problematické stránky určitého zacházení některých rodičů s kojenci, které se jí jeví jako problematické – sledovala například více případů přehlčení dítěte péčí a podněty ze strany matky bez ohledu na jeho stav a potřeby.²⁰ Další častá chyba rodičů pak spočívala v jejich stereotypní odpovědi na častý pláč dítěte v prvních týdnech života dítěte – díky tomu, že matka při prvním záchvěvu pláče dítě ihned vzala do náručí a začala nosit a konejšit, zvykl si kojenec rychle na tuto příjemnou reakci matky (pokud jeho nepohodlí nebylo vážné) a začal ji vyžadovat.

Stručně nastíněné způsoby péče o děti vedly podle Pikler k nešikovnosti, nervozitě či pasivitě dětí kojeneckého věku, a tyto projevy bylo u dětí možno pozorovat mnohem častěji, než dnes. Pikler upozorňovala na to, že takovéto projevy nejsou dětem vlastní (jak se lidé všeobecně domnívali), ale že jsou výsledkem nevhodného zacházení s nimi (Pikler, 1982).

¹⁹ „Resources for Infant Educators“

²⁰ Tyto charakteristiky jsou podle Šulové (2005) typické pro úzkostné či „overprotektivní“ matky

Autorka dále tvrdí, že zdravý a dobře obstaraný kojeneček, který překonal období adaptace na nové prostředí, tedy ve věku přibližně 2-3 měsíců, je **klidný a aktivně** se zajímá o své tělo a okolí – směje se, rozhlíží, kope nožičkami atd. Pláče jen v případě velkého nepohodlí – hladu či bolesti – a uklidní se, jakmile toto nepohodlí pomine (Pikler, 1982).

Dítě dává pečujícím osobám svými *signály* najevo, zda se cítí dobře. To je důležité především při péči (viz 4.3.1). Kojeneček tedy disponuje schopností informovat okolí o svém stavu, a tím ovlivňovat průběh péče o svou osobu. Ve své závislosti na pečujícím dospělém je tedy v mnoha ohledech **kompetentní** (v mnohem větší míře, než se lidé domnívali).

Schopnost rozeznat známky této rané *kompetence* dítěte a dát prostor k jejímu rozvíjení patří podle autorky k jednomu z nejdůležitějších prvků výchovy v raném období. Možnost zažívat kompetenci s ohledem na aktuální vývojový stupeň dítěte je podle ní nesmírně cenné jak pro dítě samotné, tak rozhodujícím způsobem ovlivňuje interakci s jeho nejbližším okolím a její kvalitu.

Robert W. White tvrdí, že nejen aktivní pohyb, ale i schopnost vyvolání změny – tedy **pocit vlastní účinnosti, kompetence** – jsou *základní lidskou potřebou*, jejíž známky lze pozorovat *bezprostředně po narození* (White, 1959 podle Pikler, c2001).

Pikler dodává, že *důvěra ve vlastní schopnosti a vlastní možnosti působení* ovlivňuje zásadním způsobem činnost dětí, jejich chování a cíle, stejně jako celou strukturu jejich vyvíjející se osobnosti (Pikler, c2001).

Tato důvěra je posilována či oslabována *každodenními zkušenostmi*. Jak dále uvidíme, Pikler se snaží obrátit naši pozornost na řadu *praktických problémů*, které se na první pohled zdají nedůležité, ve svém důsledku však představují rozhodující **faktory ve vývoji kompetence**. Situace, která je v souvislosti s kompetencí dítěte velmi důležitá, je situace péče.

4.3 Situace péče

Situaci péče je v Pikler pedagogice věnována zvláštní pozornost. Zatímco se podle Judit Falk odborná i populárně naučná literatura dlouhá léta zabývala hlavně technickým a hygienickým aspektům situace péče, tedy všeobecně aspektům týkajících se prostředí, pomůcek či např. druhu stravy apod., mnohem méně či vůbec byla zmiňována *psychologická hodnota péče* a její *výchovné aspekty* (Falk In Pikler et al., 2005a). I Chantal de Truchis (2003) uvádí, že v knihách o péči o kojence lze sice najít mnoho praktických detailů, ale vůbec nic o zvláštním nastavení vzhledem k dítěti během péče. Právě toto nastavení, o kterém bude dále podrobněji řeč, pomáhá dítěti vyvinout vědomí sebe sama a důvěru ve vlastní osobu.

Díky tomuto specifickému způsobu provádění péče dosáhli v kojeneckém ústavu v Lóczy toho, že se děti vyvíjejí zdravě a normálně, nejeví jakékoliv známky hospitalismu (Pikler, c2001)! Děti jsou na konci péče, kdy jim byla věnována plná pozornost pečovatele, emocionálně nasycené a spokojené, a zbytek svého bdělého času tráví svou aktivní činností, ke které dospělé nepotřebují. Cítí přítomnost pečovatele, a díky jeho důvěře v kompetenci dětí si dokáží s mnohými situacemi poradit, pečovatel bez vážného důvodu neodbíhá během provádění péče k jiným dětem. Tento princip umožňuje, aby na jednoho pečovatele připadlo v Lóczy až 9 dětí (tamtéž)!

V rodině zažije dítě samozřejmě mnohem víc situací plné pozornosti. Význam situace péče však zůstává stejný a mnohá doporučení pro náš společný život s dítětem velmi cenná. V následujícím textu nabídneme obecný rámec situace péče, kterým je možno inspirovat se jak při přebalování a převlékání, tak při koupání či krmení dítěte. Zájemce o praktické rady v ohledu péče týkající se konkrétních situací odkazují především na námi citovaná díla Magdy Gerber (2002) a Chantal de Truchis (2003). My pojednáme konkrétněji o situaci přebalování-velmi intimní situaci, která se ve srovnání s ostatními jmenovanými v prvních dvou až třech letech života dítěte odehrává nejčastěji.

Pojďme se tedy nyní společně podívat, jaké principy jsou v Pikler přístupu v situaci péče uplatňovány.

4.3.2 Podstata provádění péče v pojetí Emmi Pikler

Podstata provádění péče v Lóczy je podle Magdy Gerber respekt k iniciativě a reakcím dítěte, důležité je její provádění v zájmu *společného* dosažení cíle (Gerber, 2002). **Dítě** není pouhým objektem péče, podílí se na ní jako **aktivní partner** (Falk In Pikler et al., 2005). Pečovatelé zohledňují skutečnost, že kojenci jsou již od prvních měsíců velice otevření a mají obrovský zájem o to, co se s nimi právě děje. Také jim činí obrovskou radost na péči se svými pomocnými pohyby podílet (*Fragen an Anna Tardos* In Pikler et al., 2005). Styl a průběh péče je orientován na to, aby byly vytvořeny podmínky pro možnost **spolupráce** dítěte s dospělým. Povaha této spolupráce bude dále konkrétněji popsána.

Při péči se na dítě obracíme jako na bytost, která cítí, zažívá a pozoruje, sbírá zkušenosti a rozumí světu, nebo mu každopádně porozumí, když mu k tomu dáme příležitost (Falk In Pikler et al., 2005a). To znamená provádět péči *bez spěchu* a maximálně se při jejím provádění *přizpůsobit rytmu dítěte*. Ti, kteří ústav v Lóczy navštívili, poukazují zejména na jemnost pohybů, která nesvědčí jen o „přátelskosti“, ale i o nepřetržitém zohledňování toho, že dítě je neuvěřitelně citlivé vůči všemu, co se s ním děje. Průběh péče *nezávisí na libovůli dospělého*.

Aby pečovatel dítěti mohl toto vše nabídnout, je potřeba, aby se v situaci péče cítil uvolněně. Uvolnění je umožněno jak jeho *vnitřním nastavením* (viz 4.3.3), tak díky *odpovídajícímu vybavení* (4.3.5).

4.3.3 Průběh péče

Magda Gerber (2002) vidí v rutinních situacích péče velice cenný čas, během kterého se jak dítě, tak dospělý „nasycují“ vzájemného intimního kontaktu.

Nabízí rodičům *obecnou strukturu*, které se ve všech situacích péče mohou držet. Uvádí, že se tato struktura nemá stát mechanicky uplatňovaným „návodem“, ale může pomoci připomínat rodiči význam těchto každodenních situací, a lépe tím zhodnotit mnohé příležitosti pro smysluplnou sociální, emocionální a fyzické interakce, ze které dítě těží. Gerber dále zdůrazňuje, že každý rodič vyvine při péči svůj vlastní interakční styl citlivě zohledňující jeho osobnost i osobnost dítěte. Také podotýká, že interakce dítěte a dospělého jsou plně nečekaného, plně nových radostí a výzev (tamtéž).

Gerber doporučuje rodičům předem si připravit vše, co budou během péče o dítě potřebovat. Zdůrazňuje i aspekt vnitřního připravení samotného rodiče a naladění na péči. Autorka považuje za důležité pokud možno nepřerušovat činnost (viz 4.5.4), kterou dítě právě dělá, a vyčkat na pravý okamžik, kdy bude vhodné zahájit interakci s ním. Dále je dobré dítěti vysvětlit, co se s ním chystáme dělat a krok za krokem ho citlivě provádět celou situaci.

Nyní zmíním některé důležité momenty, které mohou doplnit slova Gerber a dokreslují atmosféru při péči:

Mluvit k dítěti během péče je velmi důležité nejen pro dítě, ale i pro dospělého. Pomáhá mu to **být plně přítomen** u dítěte a u toho, co právě dělá a co se chystá dělat (*Fragen an Anna Tardos* In Pikler et al., 2005). Osobnějšímu kontaktu také napomáhá mluvit přímo *k dítěti*, oslovovat ho. Tedy místo: „Teď se půjdeme koupat“ přesně popsat situaci vzhledem k dítěti, tedy: „Teď se budeš koupat“. Stejně tak je velice účinné, když se pečovatel snaží popsat to, co se děje, co nejuvěrněji. Tedy místo: „Tos udělal báječně“ nebo „To se ti ale povedlo“ je na místě konkrétní vystižení situace: „Dnes sis sám sundal obě ponožky!“ To je pro dítě znamením, že dospělý skutečně zaregistroval, co se stalo. Že je vidí, že je opravdu vnímá. Těm nejmenším přesné pojmenování pomáhá porozumět, co se s ním a v jeho okolí děje. *Naučí-li se dospělý být opravdu přítomen, když k dítěti mluví, bude jeho kontakt s ním podstatně bohatší.* (*Fragen an Anna Tardos* In Pikler et al., 2005, s.117).

I když pečovatel během péče prakticky vždy něco dělá, nejde o to dítěti vše dopodrobna popsat a zavalit ho vodopádem slov. Pečovatel občas přestane mluvit a pozoruje dítě, dává mu čas na reakci, je otevřený jeho projevům a vnímá, zda je dítě ve stavu věnovat mu pozornost a porozumět alespoň části z toho, co mu právě říká (de Truchis, 2003).

Postupem času roste nejen *anticipace* dítěte, ale především jeho **iniciativa** a chuť, na péči se podílet (dále viz 4.3.4.).

Když dítě začne být opravdu pohyblivé, jeho *zájem o předměty* v rámci situace péče rapidně vzroste – bere je do rukou a snaží se je prozkoumat (*Fragen an Anna Tardos* In Pikler et al., 2005). Protože je s průběhem péče již obeznámeno a dospělému důvěřuje, pomáhá jen příležitostně a často je přítom obráceno jiným směrem – k předmětům, kterými se právě intenzivně zabývá (např. hřeben či knoflíčky na blůze). V Lóczy pečovatelé tento zájem následují, reflektují ho ve svých výpovědích a dávají mu určitý prostor. Zároveň nezapomínají na svůj původní záměr – dítě přebalit či převléknout.

Dětský zájem pomáhat a na péči se podílet, který je přerušen obdobím zkoumání bezprostředního okolí, se s ještě větší intenzitou vrátí v období, kdy dítě již samo zkouší převzít činnosti dospělého (například si obléci ponožky). Péče tak trvá zřejmě déle, může ale zůstat pro oba zúčastněné společně prožitou radostí. Umožnit dítěti spolupodílet se na péči od začátku je také dobrým předpokladem pro to, aby tento čas zůstal ve znamení klidného *spolu*, nikoliv *proti sobě*.

4.3.4 Povaha spolupráce dospělého s dítětem při péči

Katalin Hevesi popisuje opravdu spolupracující nastavení pečovatele takto: Pečovatel se důsledně snaží umožnit dítěti podílet se na péči přiměřeně jeho věku.

Opětovně obrací jeho pozornost na to, co s ním právě dělá (Hevesi In Pikler et al., 2005). V případě, že u dítěte dojde ke ztrátě pozornosti či je jeho interakce s pečovatelem přerušena z jiných důvodů (pečovatel podává další předmět potřebný pro péči)²¹, vyhledá poté pečovatel pohled dítěte. Tím dojde ke znovunavázání jejich vzájemného kontaktu.

²¹ Všechny předměty, které k péči potřebuje, leží tak blízko, aby je pečovatel mohl podat (a nemusel přitom opouštět místo, kde se péče odehrává). Zároveň se při podávání může přirozeně stát, že pohled pečovatele následuje jeho pohyb, a tím se oční

K udržení pozornosti při péči využívá pečovatel i **předmětů**, které v konkrétní situaci péče potřebuje. Ty totiž, podle Anny Tardos, zároveň *činnost reprezentují* (košile oblékání, mýdlo mytí atd.). Tím, že dáme dítěti čas tyto předměty vnímat, umožňujeme mu zároveň *předjímat a připravit se na to, co bude následovat* (Tardos In Pikler et al., 2005c).

Pečovatel tedy čeká, zda dítě ukázaný předmět (oblečení) skutečně zaregistrovalo, a žádá ho o pomocný pohyb. Když dítě nereaguje, pokračuje zcela samozřejmě ve své činnosti dál, a při další příležitosti nabízí dítěti možnost spolupráce. I de Truchis uvádí, že není potřeba pokaždé „dogmatically“ čekat tak dlouho, až dítě např. vsune paži do rukávu – někdy je zaujato něčím jiným. Co je však zásadní je, že tyto nabídky ke spolupráci dostává a cítí se přizváno k pomoci při péči.

Je důležité, aby nabídky spolupráce nebyly sporadické: *Když dospělý kojence vyzývá ke spolupráci jen ve vyjimečných případech, bude to zbytečné snažení* (Vincze In Pikler et al., 2005, s.56). Pro pečovatelky jsou i nejmenší známky spolupráce důležité, zároveň jsou s to akceptovat, pokud dítě nabízenou příležitost nevyužije (Hevesi In Pikler et al., 2005).

Zde se dostáváme k jedné z několika podmínek pro vznik spolupráce. Spolupráce totiž *není dospělým vyžadovaná, ale umožňovaná*, a dítě je v ní podporováno (Falk In Pikler et al., 2005a). Její hodnota spočívá v *radosti onoho „já sám“* a je zachovaná v případě, že samostatnost představuje *privilegium, které si volí samo dítě*. V opačném případě se jedná o pseudoautonomii, která vzniká v případě, že je samostatnost na dítěti předčasně požadována, což je jím vnímáno jako odmítnutí nejen jeho potřeb, ale - protože je na tuto pomoc odkázáno - i jeho celé osoby (Falk In Pikler et al., 2005).

Jak říká Anna Tardos, pro dospělého se zdá být velice jednoduché ponechat dítě samo sobě, sotva v určitém ohledu dosáhlo samostatnosti. Dítě pak slyší: „To už přeci umíš sám“²², což však ve skutečnosti často znamená: „Já chci teď dělat něco jiného“. Dítě ale v prvních letech života potřebuje kromě pomoci i naší přítomnost a provázení. Dětská věta: „Já to sám neumím“ je pak spíše vyjádřením dětské potřeby naší přítomnosti a blízkosti. V tomto ohledu je podle Anny Tardos také dobré mít na vědomí, že náš cíl je zachovat radost dítěte z toho, že může věci samo zkoušet, a nikoliv mu dávat úkoly, které by mělo splnit (*Fragen an Anna Tardos* In Pikler et al., 2005).

Podle Marii Vincze je tedy nutné dobře rozlišovat, zda se opravdu jedná o spolupráci ve zmiňovaném slova smyslu (Vincze In Pikler et al., 2005). Navenek „spolupracující“ kojeneček může být totiž pouze kojencem *fungujícím*. To se stane v případě, že při péči vládne přátelská atmosféra, ale úkony jsou přesto prováděny mechanicky, nepozorně. Dítě zjevně kooperuje, při přebalování v pravý okamžik zvedne zadeček (ležící kojeneček) či se bez vyzvání přidrží nebo podá nohu (větší dítě). To ale nevede k zážitku vlastní kompetence, je to jen nacvičené chování, dítě se naučilo, co se od něj očekává. *Opravdu spolupracující kojeneček* však, jak již bylo výše zmíněno, pomáhá s radostí, *ze své vlastní potřeby*. Z jeho reakcí je patrné, že rád vychází vstříc, zároveň si tu a tam v rámci situace péče „dovolí“ zabývat se také něčím jiným, obrátit pozornost dospělého na něco jiného. *Opravdu spolupracující pečovatelka* v této situaci v rámci možností následuje tyto dětské projevy radosti ze hry.

kontakt obou na pár vteřin přeruší.

²² I lektorka kurzů, ve kterých mají rodiče možnost se s přístupem Emmi Pikler seznámit, tvrdí: „*Zakázaná věta*“ v ohledu péče je: „*To už jsi přece uměl.*“ Andrea Oswald dává podobné vysvětlení, jako Tardos ve citovaném textu (rozhovor s Andreou Oswald)

Znaky spolupráce nelze ani zaměňovat s *poslušností*. Hlavně v kolektivních zařízeních by toto pojetí bylo výhodné v tom smyslu, že u takto „fungujících“ dětí by bylo na péči potřeba mnohem méně času. To ale v žádném případě není cíl spolupráce. Také v žádném případě nelze tvrdit, že pokud péči provádíme tímto způsobem, péče probíhá rychleji. Naopak, odpověď dítěte, a kojence zvlášť, **vyžaduje svůj čas** (tamtéž).

De Truchis se zároveň domnívá, že takto prováděná péče vyžaduje více času především na začátku (kdy by jinak mohla mít podobu bleskurychlého obsloužení kojence). Dítě však začne brzy kooperovat, na péči se podílet (nereaguje na ní odporem tedy odporem, který můžeme pozorovat právě u dětí, které byly vždy rychle obslouženy a jejichž jediná úloha byla *držet a vydržet*). Pro nás představuje investice na začátku velké výhody – péče probíhá harmonicky, dítě je spokojené a uvolněné, ušetříme síly, které bychom jinak museli vynaložit do přemáhání dítěte (to dlouhodobě vysiluje fyzicky, frustruje a nepodporuje pozitivně vztah rodiče s dítětem).

Jak už bylo zmíněno výše, *cílem spolupráce není ani brzká samostatnost dětí* (Vincze In Pikler et al., 2005).

Podstatou péče probíhající na bázi spolupráce je podle Anny Tardos **dialog**. Ten má podobu *dialogu gest*, který popisuje Tardos (In Pikler et al., 2005c):

Pro vytvoření klidného a bohatého dialogu je důležité, aby se dospělý dotýkal dítěte rukama připravenýma cítit a aby péči prováděl empaticky. Dialog gest pak může vzniknout, pokud se dospělý pozorně obrací na dítě a zaměřuje se na určité specifické znaky jeho aktivity. Pokud je zachytí, započne zamýšlenou aktivitu tak, že dá prostor pohybům dítěte a ty začlení do jím započaté činnosti. Výsledkem toho je, že pečovatel činnost pouze začne, dítě to zpozoruje a v činnosti pokračuje. Pečovatel pak eventuálně dítěti pomůže s jejím dokončením. Tardos uvádí příklad, kdy pečovatel nabízí půlročnímu kojenci sklenici s mlékem. Dítě si od něj sklenici vezme, přiblíží ji ke svým ústům, lehce ji nakloní a pije. Při posledních doušcích pomůže pečovatel dítěti sklenici ještě více naklonit a jakmile je sklenice prázdná, odebere ji dítěti, které by ji jinak nechalo spadnout.

Gesta obou zúčastněných v sobě nesou určitá poselství. Pro dítě představuje podání sklenice dospělým signál, že se má nastavit na pití. Pohyby dospělého dávající prostor činnosti dítěte mu říkají, že je jeho aktivita vítána. A tím, že dítě dostává možnost v činnosti samo pokračovat, se dítě cítí vnímáno a přijímáno. Když dítě pokračuje v pohybu, který dospělý započal, dává tím najevo svou přítomnost, účast a přijetí dospělého a jeho konání.

Některá gesta se mohou časem stát samostatnými signály s určitým významem. Kojenec například po vypití nepustí sklenici, jak je pro něj jinak typické, což v tom případě znamená, že má ještě žízeň.

Kojenec získává postupem času stále bohatší a diferencovanější možnosti sdělování svých potřeb. To pomáhá dospělému dítěti porozumět a provádět situace péče tak, aby se při nich on i dítě cítili dobře.

Vytvoření dialogu je ulehčeno tím, že úkony péče představují postupy činností, které se každý den opakují a logicky na sebe navazují. Pokud se chování dospělého tvořící rámec dané situace drží určité důvěrně známé struktury, má dítě možnost se vždy na následující úkon nastavit a tím se aktivně na situaci podílet. Jak již bylo zmíněno, je pro vytvoření opravdové spolupráce důležité, aby nabídky spolupráce nebyly sporadické, nýbrž aby patřily ke každodennímu životu dítěte.

Předjímání dítěte ulehčují předměty, které při péči dospělý používá. Ty zároveň reprezentují činnost, ke které jsou užívány (hřeben česání, mýdlo mytí apod.). Dá-li dospělý dítěti dostatek času

tyto předměty *před započítím činnosti* vnímat, umožní to dítěti se na následující ději nastavit. Takto vytvořený dialog plní při péči ještě jednu důležitou a praktickou funkci: dítěti i dospělému ulehčuje ukončení společné činnosti (tamtéž).

4.3.5 Další aspekty situace péče v konceptu Emmi Pikler

Nutným předpokladem pro zapojení dítěte, je **dobrý vztah** mezi ním a pečovatelem. Ten je zároveň zapojením dítěte opět posilován. Dítě, které je se svým pečovatelem v dobrém vztahu, obecně rádo přijímá nabízené možnosti spolupráce a je tak čím dál samostatnější (Falk In Pikler et al., 2005b). Klíčové je, aby dítě vnímalo přítomnost dospělého a jeho opravdový zájem.

Pokud má mít péče podobu oné „vzájemnosti“, podobu klidného dialogu, je dále důležité zohlednit několik dalších zásad. Dítě musí mít při péči možnost **volně se pohybovat**. Jen tak se totiž může cítit dobře, uvolnit se (Vincze In Pikler et al., 2005).

Na tomto místě se nabízí se otázka, proč je vlastně důležité umožnit dítěti při péči volně se pohybovat. Rodiče často namítají, že dítě má možnost se takto pohybovat celý den, a nemusí tomu tak být i na přebalovacím stole, který přeci slouží k vykonání péče, ne ke gymnastickým cvikům. Na zádech klidně ležící dítě lze navíc mnohem snadněji a rychleji přebalit, než dítě, které je v pohybu („Ty dvě minuty může přeci vydržet ležet..“).

Je paradoxní, že spolupráci můžeme očekávat spíše od dítěte, které je k pečovateli zády, protože se právě drží dřevěného zábradlí přebalovacího pultu a zkoumá nějaký předmět, než od toho, které ze zvyku či tlaku okolí leží na zádech (i když u něj je paradoxně například možnost očního kontaktu větší) (Vincze In Pikler et al., 2005). Dítě, které se může volně pohybovat, je uvolněné a vnímá náš respekt k jeho volbě pozice při péči – to pozitivně ovlivňuje náš vzájemný vztah a spíše dítě motivuje ke spolupráci a pozornosti.

S trochou zkušenosti se dospělý může naopak naučit přebalit a převléknout i lezoucí dítě, které se pohybuje sem a tam, otáčí ze zad na břicho a na všechny čtyři. Může nás uklidnit, že neustálý pohyb z místa na místo a měnění pozic dítěte stejně jako jeho zájem o předměty nemusí ani v nejmenším znamenat přerušování dobrého vztahu s pečovatelem. Tento unbezwingbare drang dítěte prozkoumat předměty dosažitelné z přebalovacího stolu ustane během několika málo týdnů či měsíců. Pečovatel dává dítěti vždy znovu a znovu na srozuměnou, co se s ním chystá dělat a co od něj očekává. V daném případě se vždy znovu pokouší obrátit pozornost dítěte na průběh péče.

Umožnit volný pohyb dítěte při péči můžeme pouze díky **odpovídajícímu vybavení**. Vzhledem k důležitosti a častosti přebalování (viz následující oddíl) nám poslouží řešení z Lóczy jako vhodný příklad odpovídající úpravy prostředí pro péči.

Přebalovací pulty, které jsou běžně k dostání, přestanou volný (a bezpečný!) pohyb dítěte umožňovat nejpozději ve chvíli, kdy se kojeneček suverénně otáčí ze zad na břicho (a eventuálně zpět). Vincze popisuje, jaké řešení zrealizovali v kojeneckém ústavu v Lóczy (tamtéž):

Pro převlékání a přebalování dětí používá podle věku nejprve *přebalovací stůl*, poté o něco nižší, tzv. *převlékací stůl*, a nakonec u nejstarších dětí se péče realizuje na *plochých polštářích* ležících na zemi, případně přímo na zemi.

Jako **přebalovací stůl** je vhodný takový stůl, který je tak velký, že nohy dítěte spočívají v poloze na zádech plně na stole, má dost místa, aby se mohlo otočit na břicho a postranní zábradlí ho chrání před pádem ze stolu.

Vzhledem k odlišným a vždy naprosto individuálním proporcím každého dítěte i dospělého není jednoduché udat ideální a univerzální velikost takového stolu. Jeho výška musí být samozřejmě taková, aby ohýbání k dítěti bylo pohodlné a nezpůsobovalo dospělému bolesti zad. V domácnosti, kde jsou oba rodiče odlišně vysocí, může již tento bod představovat problém. Ten by se na první pohled dal vyřešit konstrukcí stolu, jehož výška by se dala nastavit. Je to však podle Vincze řešení jen zdánlivé, neboť proměnlivá výška a s ní i změny známých optických bodů, podle kterých se dítě orientuje, by na něj mohly působit rušivě. Hloubka stolu má pečovateli umožňovat položit na něj dítě rovně a ohnout se pohodlně nad jeho obličej. Šířka stolu by měla umožnit dítěti otočení ze zad na břicho a zpět, neumožňovat však rolování a plazení dítěte.

Na základě výše popsaného se pro průměrné nároky jako nejvhodnější jeví stůl o šířce 85-90 cm, hloubce 65 cm a výšce 85 cm.

Obvod přebalovacího stolu je ze tří stran opatřen dřevěným zábradlím, které chrání pohybujícího se kojence před pádem. U přebalovacích stolů v Lóczy je toto zábradlí 15 cm vysoké a dítě se ho může v poloze na břiše rukou přidržovat (zábradlí vypadá podobně jako ohrádka či ochrana postýlek pro kojence – je vystavěno z dřevěných příček posazených několik centimetrů od sebe).

Když se dítě již staví a dělá to i během přebalování, je vhodné jej převlékat a přebalovat na nižším, tzv. **převlékacím stole**. Nutit dítě v tomto stadiu zůstat při péči ležet je nejen situace dospělým vynucená, ale podle Vincze i nepřírozená. Dítě je jakoby uměle rozděleno na horní a dolní polovinu. Dítě je již tak velké, že jeho nohy často visí ze stolu dolů, pečovatel dostatečně nevidí jeho obličej, a tak během výměny plenky nemůže s dítětem vstoupit do očního kontaktu. *Celá anální a genitální oblast se stává něčím, na čem pečovatel „pracuje“, bez vztahu k dítěti jako celku, a zároveň může díky tomu, jak je citlivá, nabýt tato oblast přehnané důležitosti* (Vincze In Pikler et al., 2005, s.62).

Proto je tedy účelnější používat pro stavící se děti nižší, cca 60 cm vysoký stůl s deskou o rozměrech přibližně 75×50cm. Na tomto stole již dítě nemůže ležet, ale může se na něj posadit nebo na něm stát (stůl je opět opatřen zábradlím, a to na obou krátkých stranách). Tak může dítě při přebalování zvednout-podat jednu nohu či se ohnout. Zábradlí jsou jen na krátkých stranách z toho důvodu, aby dítě nemuselo být během péče k pečovateli zády.

Při péči o dítě ve věku dva a půl až tři roky, které se dokáže rychle a snadno posadit či postavit, se v Lóczy používají ploché tvrdé **polštáře** položené na zem. V tomto věku se děti většinou již oblékají samostatně a naši pomoc přijmou rády například při vložení rukou do rukávu, nazutí bot či zavázání tkaniček. Polštář slouží k tomu, aby se na něm dítě ve stoji či v sedě převlékalo (chrání tedy dítě před přímým kontaktem se zemí) a má zároveň i symbolický význam. Podněcuje smysl pro pořádek, dítě se nepřevléká podle své libovůle kdekoliv ho zrovna napadne, nezvyká si utíkat a ví, že na tomto místě je pečovatel připraven mu s převlékáním pomoci.

I s dětmi tohoto věku, které ještě potřebují pleny, je možno provádět péči tímto způsobem. Polštáře pro ně opatříme omyvatelným potahem.

Poslední důležitou podmínkou pro umožnění vzniku spolupráce je dítěti při péči **nikdy nenabízet hračku**, abychom ho zabavili (*Fragen an Anna Tardós* In Pikler et al., 2005). Podaná hračka odklání jejich přirozený zájem a usnadnění přebalení představuje podle Tardós jen krátkodobý zisk. Takové dítě se kvůli hračce nikdy nedostane k tomu, aby se na situaci podílelo. A právě u takto „zabavených“ dětí dochází v době jejich rostoucí iniciativy při provádění péče k mnohem větším potížím, než u dětí, jejichž zájem byl od samého počátku k péči obrácen.

4.3.6 Přebalování

Zkušenosti, které se často opakují, mají podle Gerber (2002) na člověka velký vliv, a to buď pozitivní, či negativní, mají kumulativní charakter. Přebalování představuje jednu z prvních kumulativních situací (dítě ji během prvních dvou až třech let zažije 6000-7000krát), která nárokuje mnoho času i energie obou zúčastněných. A protože je to situace, během které jsem mohla často mezi rodiči a dětmi pozorovat nesoulad založený na nedorozumění, mám potřebu se jí na tomto místě krátce věnovat.

I Gerber uvádí, že přebalování je *velmi důležité*. V rámci péče o kojence a děti raného dětského věku patří mezi každodenní povinnosti, a vzhledem k tomu bývá někdy vnímáno jako nepříjemný úkol, hygienická záležitost oddělená od dětské hry a učení. Podle autorky bychom však měli mít napaměti, že při přebalování nejen měníme plenu, ale jsme s dítětem v intimním kontaktu, který má pro dítě i náš vzájemný vztah s ním velký význam (Gerber, 2002).

Autorka dále popisuje, co se často stává, pokud rodiče dávají přebalování do souvislosti pouze s hygienickým cílem. Rodiče vyvinou rychlý a efektivní způsob, jak dítě přebalit, přičemž již od začátku dávají dětem do rukou různé hračky, aby dítě zabavili a odvedli od přebalování jeho pozornost. Je možno pozorovat velice málo očního kontaktu či komunikace, rodič je soustředěn na dolní část těla dítěte. Pokud dítě pláče či odporuje, pečovatel spěchá o to více s chlácholím dítě i sebe s tím, že: „Už jen vteřinku, a už bude hotovo. Pak si spolu budeme zase hrát...“

Výsledkem toho je neosobní a mechanický styl přebalování a pokud ho dítě zažívá dlouhodobě, může z toho vyvodit, že (Gerber, 2002): péče o tělo a jeho procesy je *odporná* a že úkony péče *nejdou společně stráveným příjemným časem*. Pokud je dítěti dáвана hračka, podporuje to rozdělení jeho pozornosti - její odvedení ven z těla, od toho, co je právě důležité udělat, a od vztahování se k pečovateli-rodiči (tamtéž).

Je dobré vědět, že novorozenci péči nemusí v prvních týdnech vnímat tak pozitivně, jako starší kojenci (od stáří přibližně 2-4 měsíců). Pikler této skutečnosti věnuje zmínku ve své první knize: *Na začátku se novorozenec cítí při péči více či méně nepříjemně. Nemá ji rád, pláče, chce mít klid a mír. Později si na ní postupně zvyká...* (Pikler, 1982, s.61). Proto je právě na samém počátku důležité zacházet s dítětem citlivě a dát mu hlasem a gesty najevo naši přítomnost a provázení.

4.3.7 Význam situace péče

Péče je vedle hry a pohybu jednou z příležitostí, při které dítě **poznává své tělo**. Je velmi důležité, co se s jeho tělem děje, především způsob, jakým se ho dotýkáme a jak ho uchopujeme (Falk In Pikler et al., 2005a). Způsob zacházení má vliv na **vznik jeho sebeobrazu** a **pocitu jeho vlastní hodnoty**.

De Truchis (2003) doplňuje, že dospělý dávající dítěti čas zažívá v roli průvodce, jak dítě postupně objevuje své vlastní tělo. Píše přímo: *Toto zvědomování jeho Já je doprovázeno velkou*

radostí a ve vztahu k vám láskou a důvěrou. Existuje vůbec lepší start do života? Zvědomování, které se bude uskutečňovat v jeho tkáních a buňkách a které si člověk ponese hluboko v sobě po celý život (de Truchis, 2003, s. 38). Dítě podle autorky prodělává hluboký a vnitřní proces učení, který pro něj a jeho další život představuje velkou hodnotu. Svým citlivým přístupem dospělý dítěti umožní to, co podstatným způsobem určuje *kvalitu bytí*, totiž-úplně **se obývat** (tamtéž).

Další důležitou oblastí spojenou s péčí jsou **potřeby** člověka. Na začátku života mají biologické potřeby vnímané kojencem podobu najasných, nepříjemných napjetí (Falk In Pikler et al., 2005a). A od všech těchto nepříjemných pocitů ho osvobozuje dospělý, který o něj pečuje, a to nejlépe tím, že se snaží porozumět jeho signálům a podporuje ho ve vyjadřování jeho potřeb. Dítě tak spojí uspokojování hladu, žízně a osvobození od dalších nepříjemných pocitů s dospělým, který se o něj stará. S tímto dospělým se tak asociuje jeho fyzický a emocionální **pocit jistoty a bezpečí**.

Během péče – při uspokojování svých biologických potřeb – se dítě podle Falk díky vnímání svých potřeb a díky způsobu odpovídání na jím vysílané signály učí samo tyto *potřeby rozpoznávat, rozlišovat a komunikovat* se svým okolím. Dítě se učí, že *ono* má hlad, že je to *ono a nikdo jiný*, kdo díky svým signálům okolí dá najevo, jak se cítí. Učí se, že může samo přispět k tomu, aby jeho nepříjemné pocity byly odstraněny.

Dítě se dále učí vyjadřovat, *jak by své potřeby chtělo uspokojovat* a jestli se při péči cítí dobře a po ní následně spokojeně. To je podle zkušeností z Lóczy zároveň předpoklad pro to, aby dítě obracelo se zájmem svou pozornost do vnějšího světa.

Dítě tráví v prvních měsících a letech svého života při péči mnoho času, během kterého s pečujícím dospělým učiní významnou část své **sociální zkušenosti**. Ta tvoří základ pro budování dalších vztahů. Z tohoto důvodu je nutno situacím péče věnovat zvýšenou pozornost například v ústavních zařízeních, kde pro děti představují jedinou příležitost nedělené pozornosti ze strany pečovatele tvořící základ pro vznik jejich vzájemného vztahu a kde neexistuje - na rozdíl od rodiny - možnost nedostatek pozornosti v těchto situacích kompenzovat v jiném čase, který by dítě během dne se svým pečovatelem trávilo. Pro její nepopiratelnou psychologickou a výchovnou hodnotu je důležité věnovat se průběhu situací péče v i kontextu rodiny (tamtéž).

Tím, že dospělý při provádění péče zohledňuje *signály dítěte*, dává mu od začátku příležitost podílet se na způsobu uspokojování jeho potřeb (tempo krmení či množství jídla, teplota vody při koupání atd.). Chování, které se na začátku objevovalo náhodně či na bázi instinktu, se opakovanou zkušeností stává aktem vůle. Dítě získává **důvěru** v to, že může ovlivňovat dění, které se ho bezprostředně týká, což zesiluje pocit jeho *osobní účinnosti*. Tato důvěra se může stát základem jeho osobnosti (Vincze In Pikler et al., 2005). Dále se u něj buduje **sociální kompetence**, která tvoří základ pro jeho **aktivní sociální začlenění** (Falk In Pikler et al., 2005a).

Během péče se tedy dítě učí **poznávat jak sebe sama, tak ty, kteří o něj pečují**. Je tedy velice důležité, **jak** péče probíhá, **co** se při ní děje (tamtéž).

Díky charakteristickému způsobu péče, který byl v Lóczy prováděn a striktně dodržován, se tomuto kojeneckému ústavu podařilo úplně zabránit vzniku hospitalismu (Pikler, c2001). Je však třeba zdůraznit, že striktní rámec a doba trvání situace péče, která je v Lóczy dodržována, má své zdůvodnění – situace péče představuje pro děti v ústavu velmi cenný čas, kdy se jim někdo věnuje

s nedělenou pozorností. Proto jsou nároky na pečovatele poměrně vysoké (rozhovor s Andreou Oswald).

Naproti tomu v rodině dítě podle Oswald zažívá mnohem více situací, kdy má plnou pozornost svých nejbližších. Takové situace představují přirozené vyvážení k tomu, když se průběh péče například nepovede tak *ideálně*, jak by mohla. Rodiče dětí raného věku, kteří mají o uplatnění Pikler principů v rodinné výchově, jsou podporováni v tom, aby se orientovali svými pocity a potřebami a lektorky podporují oblasti jejich kompetence. I když situace péče má rozhodně i u dítěte vyrůstajícího v rodině význam, který uvádíme, tlak na výkon pečovatele, který je v ústavu oprávněný, může být rodičům spíš v cestě a může způsobovat zbytečné napětí (viz 5.5.2, Ad. 9)

Povaha doteků, kterých se dítěti během péče dostává, mu dále zprostředkovává důležitá **poselství o blízkosti, lásce a pozornosti**, která lze jinak těžko zprostředkovat slovy (Tardos In Pikler et al., 2005b). Protože je péče zvlášť v prvních letech každodenní záležitost, patří i tento druh kontaktu ke každodennímu životu dítěte. Dítě dále podle de Truchis vnímá díky tělesnému kontaktu s pečující osobou a jejím dotekům hranice svého těla, svou kůži a tedy rozdíl mezi sebou sama a svým protějškem. Citlivost pečovatele v tomto ohledu je základem toho, aby k němu dítě vyvinulo dobrý vztah (de Truchis, 20003).

Někdy se však stane, že dospělý není dostatečně citlivý a nezpozoruje, že je dítěti určitý druh doteku nepříjemný. Tak může dítě zažívat přátelský postoj, a zároveň nepříjemné doteky. Tato protichůdná poselství ho mohou zmást, znejistit či způsobit ztrátu jeho důvěry. Dítě, jemuž je dotek příjemný, naopak doslova „roztaje“ v rukou, které se ho dotýkají. **Cítí se při péči příjemně** a je schopno se postupně čím dál více uvolnit. **Připraví se na to**, že ho zvedneme, s předstihem již uvolní svaly, které přijdou při koupání či oblékání jako další na řadu a kooperativně pokračuje v pohybech, které dospělý započal.

Pokud ruce dospělého nejsou ohleduplné a vcítující se, ale bezcitné, lhostejné, mechanické, rutinní či spěchající, cítí dítě místo radosti z tělesného kontaktu pouze jeho nepříjemnost. Pak není péče zážitek radosti, nýbrž událost, jež je dítětem pouze tolerovaná (Falk In Pikler et al., 2005a). To pak čeká možná ve stavu pasivní ospalosti či křečovitého odporu na konec koupání, přebalování či převlékání (Tardos In Pikler et al., 2005b). Dalším aspektem je pak to, že **takto prováděná péče zabraňuje vzniku aktivního podílení se** ze strany dítěte či alespoň možnosti ovlivnění průběhu péče. Pohyby jsou totiž tak rychlé, že se **dítě nemá šanci připravit na to, co se bude dít**. Takovéto jednání je pro dítě znamením, že to, co se s ním děje, nestojí za pozornost a že ono jako osoba nemá hodnotu. Některé rutinně prováděné pohyby mají dokonce dětské aktivitu zabránit, a urychlit, zefektivnit tak průběh péče. Jejich necitlivost ale zabrání jak tomu, aby se dítě v takové situaci cítilo dobře, tak rozvinutí jakýchkoliv jiných forem vztahu pečovatele s dítětem jakým je například *oční kontakt* (Tardos In Pikler et al., 2005b). Pozitivním faktem zůstává, že pokud dospělý změní své základní nastavení vzhledem k dítěti, může se odnaučit i tomuto mechanickému způsobu zacházení s ním. To je podle autorky zvlášť důležité v kolektivních zařízeních.

4.4 Poznatky o pohybovém vývoji

Pohybový vývoj dítěte lze označit za stěžejní téma vědecké práce Emmi Pikler. Díky svým pozorováním a dlouhodobému výzkumu přinesla ve své době chybějící ucelený a systematický přehled v dané oblasti a nové poznatky, které změnily obraz toho, co bylo v ohledu průběhu pohybového vývoje považováno za fyziologické. Pohybový vývoj dítěte je také tématem její habilitační práce z roku 1969.

Cíl této podkapitoly je představit přínos celoživotní práce Emmi Pikler v oblasti pohybového vývoje. Začneme tím, jaká byla praxe zacházení s kojencem v tomto ohledu a jaký byl stav vědeckých poznatků v momentě, kdy Pikler začínala. Poté uvedeme nejzásadnější výsledky jejího výzkumu, který po dobu 20 let v ústavu vedla, a naznačíme, kde všude je možno z těchto poznatků profitovat.

4.4.1 Počáteční situace – vědecké poznatky a praxe

V Rakousku, Itálii, či Maďarsku, kde Pikler během svých studií pobývala, panovalo všeobecné přesvědčení, že se kojenec naučí sedět, stát či chodit tehdy, když s ním tyto pohyby cvičíme a když ho posazujeme, stavíme, či vodíme za ruku. Aby pohybový vývoj svých dětí urychlili, učili někteří rodiče své děti různým pohybům. Jejich cílem bylo, aby se děti sezení, stání, či chůzi naučily co nejdříve. (Pikler, c 2001). Běžným zvykem bylo také kojence během prvních několika měsíců balit do zavinovačky a pokládat do úzkých postýlek či kolíbek, poté je nosit na rukou (Falk In Pikler et al., 2005). Děti byly vytahovány do sedu a posazovány do rohu postýlek či do vysokých židlí, „aby lépe viděly svět“. Pak je postavovali a učili chození. Znakem pokrokového zacházení s kojencem bylo s ním několik minut denně provádět různá pohybová cvičení.

Výsledky této praxe popisuje Pikler ve své první knize: „Děti, a to převážně městské děti, mají vadné držení těla a pohybují se špatně. Neumí správně sedět, stát ani chodit, o komplikovanějších pohybech ani nemluvě.“ (Pikler, 1982, S.21) Dále se podle ní pohybují „divně, těžkopádně, nešikovně, strnule a hlavně neekonomicky.“ Lehce se unaví a relativně často u nich dochází k vážným zraněním. Ani dospělí na tom nejsou o nic lépe – spousta městských lidí po dobíhání tramvaje, které je stojí velké úsilí, ještě několik minut popadá dech.

Emmi Pikler od začátku pochybovala o tom, zda jsou výše popsané „učení“ či „podpora“ v oblasti pohybového vývoje opravdu nutná, zda se vývoj dítěte skutečně urychlí a-i kdyby tomu tak bylo-zda má smysl do vývojového procesu zasahovat. (Pikler, c 2001). Věřila, že děti se za určitých podmínek naučí sedět, stát, chodit, hrát si, mluvit i myslet daleko lépe, než když jsou k dosažení této vývojové úrovně pobízeni a instruováni dospělými (Falk In Pikler et al., 2005). Společně se svým manželem, pedagogem a matematikem, jehož poznatky a pokrokové názory její úvahy o fyziologickém vývoji potvrzovaly, se v roce 1931 po narození jejich první dcery rozhodli k přístupu, kterému oba hluboce věřili – nechat pohybový vývoj jejich dcery probíhat zcela bez zásahů z vnějšku. Svou hlavní úlohu spatřovali v poskytnutí dostatečného prostoru, vhodného oblečení, v respektování přirozeného denního rytmu jejich dítěte a jeho vlastní iniciativy.

Zdravý vývoj jejich dcery správnost těchto pokrokových myšlenek a hypotéz potvrdil. Ve svém neobvyklém pedagogickém přístupu byla utvrzena i setkáním s Elfriedou Hengstenberg, které proběhlo v roce 1935 v Budapešti. Toto setkání Piklerové zprostředkovalo poznatky Elsy Gindlerové a

Heinricha Jacobyho, kteří měli podobné tendence uvažování v možnostech pohyb. vývoje a jeho vlivu na celou osobnost²³. Vědecká i praktická činnost Emmi Pikler pak představu Gindlerové a Jacobyho o možnosti nenarušovaného vývoje dítěte potvrdila (Pikler, c 2001).

Na počátku své vědecké činnosti (přibližně 1946) musela navzdory svým očekáváním konstatovat, že popis pohybového vývoje založeném na vlastní iniciativě kojence v literatuře až na pár malých detailů prakticky chybí (Pikler, c2001). Terminologie byla nejednotná a pojmy vysvětleny jen nedostatečně. Výpovědi si odporovaly a byly často v rozporu s jejími zkušenostmi. O dvacet let později (konec 60. let min.století). Pikler konstatuje, že zájem o pohybový vývoj je stále velice malý (tamtéž). „Neexistuje shoda v tom, jaký průběh pohybového vývoje kojence lze označit za fyziologický, do jaké míry a jakým směrem je pohybový vývoj ovlivněn jednotlivými faktory prostředí a jakou roli v něm hrají dospělí.“ (Pikler, c2001, S.22).

V kojeneckém ústavu se prováděl výzkum bez zásahu do normálního života dětí. Bylo možno provádět pravidelná pozorování pohybového vývoje, kontinuálně zaznamenávat výsledky a systematicky je zpracovat (Pikler, c2001). Z toho důvodu se autorka na počátku 80. let minulého století domnívá, že její zkušenosti a pozorování jsou pro vědu v mnoha ohledech nové (tamtéž).

4.4.2 Cíle výzkumu pohybového vývoje v Lóczy

Výzkum pohybového vývoje se stal základem habilitační práce Piklerové z roku 1969. Stěžejní část této práce byla uveřejněna v díle o pohybovém vývoji vycházející v několika jazycích, v Německu pod názvem „Laßt mir Zeit“ (tedy „Dejte mi čas“²⁴). Pokud nebude uvedeno jinak, čerpám všechny informace ohledně pohybového vývoje v této podkapitole právě z tohoto díla.

U 722 zdravých dětí, kteří v letech 1946-1966 ústavem v Lóczy prošli, byl v rámci zmíněného výzkumu pozorován motorický vývoj, a to od stadia „otáčení se na stranu“ (z polohy na zádech) až do bodu „jisté chůze“. Jak již bylo uvedeno, byla pozorování prováděna v průběhu běžného života dětí, tedy v neexperimentální situaci.

Pikler ve výzkumu chce odhalit jednotlivé faktory prostředí, které mají přímý vliv na pohybový vývoj dítěte (Pikler, c 2001). Především chce objasnit:

- a) do jaké míry závisí pohybový vývoj na „učení“, resp. „podporování“ ze strany dospělých
- b) jak vývoj bez tohoto „podporování“ probíhá²⁵

²³ Již ve 20. letech minulého století poukazují autoři Elsa Gindler a Heinrich Jacoby na to, do jaké míry znemožňuje běžná výchova kojenců a malých dětí jejich vlastní iniciativu stejně jako rozvinutí jejich schopnosti projevu a činí z nich „nesamostatné, nešikovné bytosti s vadným pohybovým aparátem i držením těla“ (Pikler, c 2001, s.10-11). I náš narušený vztah k práci a učení je podle těchto autorů následkem nedostatečné znalosti povahy člověka. Na základě práce Gindlerové a Jacobyho považuje Elfriede Hengstenberg v roce 1931 za nutné prozkoumat podstatu zákonitostí dětského vývoje, aby dětem zůstaly zachovány jejich „původní schopnosti a síly“ (tamtéž).

²⁴ Překlad autora

²⁵ Ve své studii se Emmi Pikler zabývá vývojem tzv. „velkých pohybů“. Jejich výsledkem je změna pozice (dítě se otočí z břicha na záda), setrvání v jedné pozici (d. leží na břiše) nebo změna místa (d. se plazí po břiše) (Pikler, c 2001). Nepojednává samostatně o jemné motorice rukou, o pohybech nohou, ani o pohybech hlavy jako takových.

c) do jaké míry dospělí svými přímými či nepřímými zásahy průběh pohybového vývoje modifikují.

Cíl autorky je tedy přispět k vyjasnění fyziologie pohybového vývoje a k vyvinutí *skutečně nutného a prospěšného chování* (v oblastech péče a výchovy) ve vztahu k pohybovému vývoji dětí.

Následující závěry byly učiněny autorkou na základě srovnání pozorování každodenního života dětí v Lóczy s údaji uvedenými v odborné literatuře a pozorování každodenního života v rodinách či jiných institucích.

4.4.3 Otázka závislosti pohybového vývoje na podpoře dospělých

Výsledky výzkumu Piklerové odpovíděly na mnoho otázek a mají velký dopad na to, jaké zacházení s dětmi kojeneckého a raného dětského věku je z naší strany skutečně **prospěšné**. Pokud lidé ve zmiňované době věřili, že dětský vývoj bez jejich pomoci nebude probíhat, dostalo se jim překvapujícího odhalení. V návaznosti na bod a) výše zmíněného výčtu cílů výzkumu Pikler konstatuje:

„Pokud mezi dítětem a pečujícím dospělým vznikl odpovídající osobní vztah a pokud je umožněno procvičování pohybů vycházejících z vlastní iniciativy dítěte, probíhá vývoj pohybů od stadia „otáčení se na stranu“ až k „jisté chůzi“ zpravidla bez významného opoždění a pravidelně *bez přímého, modifikujícího, podporujícího a odklánějícího, resp. zakazujícího zásahování dospělých*.“ (Pikler, c2001, s.69-70)

Za určitých podmínek tedy motorický vývoj probíhá určován svými vlastními vnitřními zákonitostmi:

Je to v první řadě takový **osobní vztah** mezi dítětem a pečovatelem, který v dítěti vyvolává pocit jistoty a bezpečí (tento aspekt jsme uvedli v oddílu 4.2.2). Jen tehdy, kdy je dítě v sobě jisté a spokojené, bude plně využívat „připravené“ prostředí a profitovat z odpovídajícího chování dospělých.

Dále je to takové **chování dospělých**, které bychom mohli jednoduše nazvat *nezasahujícím*. Co autorka takovým chováním rozumí bude konkrétně a podrobně definováno v následujícím oddílu (4.4.4).

Oddíl 4.4.5 pak věnujeme praktickým otázkám v ohledu faktorů **vnějšího prostředí**, které umožní fyziologický průběh pohybového vývoje.

Přesto, že v mé práci jde v první řadě o rodinné prostředí, v následujícím textu použijeme popis podmínek v ústavu Lóczy - tedy prostředí, kde bylo ve všech ohledech dosaženo odpovídajících podmínek pro nenarušovaný pohybový vývoj.

4.4.4 Nezasahující chování dospělých

V kojenecké ústavu Lóczy nejsou děti v ohledu pohybového vývoje „učeny“, resp. „podporovány“ a ani se s nimi necvičí (pravidelné procvičování určitých pohybů za účelem jejich naučení). Děti nejsou pobízeny přímo ani lákáním k provádění určitých pohybů. Děti dále nejsou dospělými uváděny do

pozic, které bez jeho pomoci nedokáží zaujmout či opustit.

V praxi tento koncept vypadá tak, že kojenci jsou od narození pokládáni vždy na záda, ať již ke hře či spánku, a to až do té doby, než dokáží sami zaujmout pozici jinou (o průběhu pohybového vývoje a důvodech pro startovní pozici na zádech se zmíníme dále). V tomto věku jsou děti přenášeny na ruku v poloze vleže. Při krmení spočívají na klíče pečovatelky, její ruka poskytuje podporu zádkům a hlavičce dítěte. Po jídle jsou uvedeny na 1-2 minuty do svislé polohy, opět s pečlivou podporou zad a hlavičky.

Dokud se dítě neumí otočit ze zad na břicho, je do polohy na břiše uvedeno dospělými jen v nevyhnutelných případech. To je například osušení zad po koupání či během lékařského vyšetření.

Dítě není nikdy posazováno, dokud tuto pozici z vlastní iniciativy nedokáže zaujmout, a to ani při péči nebo hře, ani v průběhu lékařského vyšetření. Ve svých pokusech o tuto pozici mu nepomáhají jeho pohyby dokončit či jakkoliv jinak (podání ruky). V Lóczy také nemají sedačky či dětské židle, ve kterých by bylo možno děti připoutat kšírami.

Podobně je to u postavování. Dokud tohoto stadia nedosáhnou, nejsou děti postavovány ani při lékařském vyšetření a nejsou používány žádné přístroje či pomůcky, ve kterých by děti byly v této pozici déle drženy. Pomoc dítě nedostává ani ve stadiu, kdy se samo do stoje vytahuje a začíná chodit kolem nábytku či později při prvních pokusech o samostatné kroky.

Z důvodu vyloučení nechtěné „podpory“, která by měla vliv na pohybový vývoj, nejsou v Lóczy děti voděny za ruku. Když upadnou, nejsou dospělými zvedány (dospělý samozřejmě dítě utěší, pokud pláče). Když se dítě chytí pečovatelky za oděv či ji svou ruku podá, vezme ho na ruku nebo si k němu klekne. Nikdy mu ale nepodá ruku (zde se jedná o stadium, kdy dítě ještě nechodí, nebo právě začíná). Ani později, když děti již chodí, nejsou při procházkách vozeny za ruku. Výjimka je přecházení ulice. Když dítě, které jistě chodí a nepotřebuje v tomto ohledu pomoc, podá během procházky pečovatelce ruku jako vyjádření potřeby bližšího kontaktu, je to samozřejmě akceptováno a podání ruky dospělým opětováno.

Nejen, že dospělí dětem neposkytují přímou pomoc, ani je nepobízejí k procvičování různých pohybů nebo vyhledávání určitých pozic. Nenabízí kojenci například své prsty, aby se jich chytil a přitáhl se do sedu, nedrží nad dítětem hračku, aby ono vstalo. Stejně tak dítě naláká k provedení prvních kroků ani přímo, ani pomocí hračky.

Výše popsaným chováním je v Lóczy vyloučeno, aby dítě zaujalo polohy či pozice nebo se pohybovalo z místa na místo tak, že při tom bude závislé na pomoci či návodu dospělého. To znamená, že *vylučují přímý, modifikující zásah dospělého do pohybového vývoje*.

Děti jsou podporovány v jejich spontánních pokusech o různé pohyby. I děti, které již dobře chodí, se mohou plazit po břiše, lézt či si hrát na zádech tak dlouho, jak je to baví.

To, že dětem není poskytnuta přímá pomoc ani je k určitým pohybům nepobízejí, neznamená však, že s nimi dospělí nesdílí jejich radost z uskutečnění určitého nového pohybu. Naopak. Narozdíl od „tradičních rodičů“ se však v Lóczy radují ze samostatných pokusů dítěte a mnohostrannosti jeho pohybů.

Rodiče a pečovatelé, kteří jednotlivé pohyby děti učí, se podle Pikler nejprve radují, když se dítě podaří v určité nové pozici držet, později pak z toho, že dítě s jejich pomocí, byť nešikovně, konkrétní pohyby samo vykonává. Tento dospělý je orientován na objevení forem pohybu, které bude dítě v pozdějším životě vykonávat (sezení, stání, chození). Je orientován na jejich dosažení v konkrétních

intervalech, udaných zpravidla s přesností na týdny či měsíce. Takto orientovaný rodič očekává na začátku špatnou kvalitu nově naučeného.

V Lóczy je možné naopak pozorovat věku odpovídající pohyblivost a pro kojence typické, dobře koordinované pohyby. Dosažení nových forem pohybu je očekáváno pouze v souvislosti se pohyby, které dítě v té které době zároveň spontánně procvičuje. Dospělý oceňuje každý nový detail, který se u dítěte v jeho pohybech objeví, a vytváří podmínky pro jejich procvičování. Zná průběh pohybového vývoje a pozoruje ho. Nemotivuje pomaleji se vyvíjející dítě k podání výkonu v předem udaných časových intervalech, k výkonu, na který je ještě brzy, který by dítě dokázalo jen nejistě a s pomocí dospělých. I pomaleji se vyvíjející dítě tak zažije radost z pokroků ve svém vývoji, neboť jeho pečovatel oceňuje i dosažení přechodných stupňů. Zná totiž krásu a různorodost pohybů typických pro kojenecký věk stejně jako jejich důležitost a dopad na celkový pohybový, psychický a somatický vývoj (viz dále 4.5.4).

Nyní jsme si popsali chování dospělých, které vylučuje přímý či nepřímý zásah do pohybového vývoje dítěte. Další důležitou podmínkou pro nenarušovaný vývoj je odpovídající prostředí. Nejdříve přikládala Emmi Pikler oběma podmínkám stejnou hodnotu. Ke konci kariéry (r. 1969) se jí faktory prostředí jeví jako ještě důležitější (Pikler, c 2001).

4.4.5 Faktory vnějšího prostředí

Zprv je důležité, aby měl kojenec od počátku **oblečení**, které umožňuje volný pohyb končetin (flexi, extenzi, rotaci), hlavy, krku a trupu.

Pikler se dále zastavuje například u *vybavení pro spánek* dětí. Uvádí, že v kojeneckém ústavu používají pro tento účel dostatečně velké spací pytle (nikdy ne deky, které by se k postelím připevňovaly), ve kterých mohou kojenci volně kopat nožičkami – jsou přibližně 60 cm široké a vždy o cca 30 cm delší než dítě. Dokud nejmenší kojenci neopouštěli pozici na zádech, trávili v těchto volných „spacích“ pytlích i svůj bdělý čas. V době, kdy se začali otáčet na stranu, dostali dupačky, později kalhoty s otevřenými nohavicemi (když začali s postavováním).

Mám za to, že oblečení umožňující volný pohyb představuje v dnešní době všeobecný standard. Co je zajímavé – děti v Lóczy dostanou boty s pevnou podrážkou až v momentu, kdy začnou samostatně chodit (do té doby vždy jen teplé ponožky nebo obuv z měkkých materiálů, která se naprosto přizpůsobí dětské nožičce). I později, když už děti chodí, nosí pevnou obuv jen venku, pokud to vyžaduje počasí. Je dbáno na to, aby i tyto boty byly lehké a měly ohebné podrážky.

V Lóczy se také snaží umožnit dětem v závislosti na počasí trávit v teplém období čas venku bez oblečení (Pikler, c2001). Poznatek, že nazí kojenci jsou aktivnější a spokojenější je podle Pulkkinen poznatek pražského psychologa Jaroslava Kocho. Ten upozorňoval na aktivitu kojenců a jejich schopnosti již v průběhu 60. let minulého století. Je zakladatelem programu pro děti a rodiče, programu PEKiP²⁶ (Pulkkinen, 2005).

Další velmi důležitý bod je **dostatek místa**²⁷. Jednoduše řečeno – dítě má mít k dispozici vždy o něco více místa, než je právě schopno využít. To je dobré mít na paměti hlavně v obdobích, kdy se

²⁶ Prager-Eltern-Kind-Programm, tedy „Pražský program pro rodiče a děti“ (překlad autora). V Německu mají PEKiP skupiny tradici již od počátku 70. let minulého století (Pulkkinen, 2005).

²⁷ Autorka podrobně popisuje, jak velká plocha je pro tu kterou vývojovou fázi pro dítě odpovídající. Domnívám se, že námi uvedené obecné vyjádření v dnešní době plně postačí. Zájemce o konkrétní údaje odkazují na uvedený text týkající se

díky nově naučenému náhle rozšiřují pohybové možnosti dítěte, a tedy i nárok na velikost plochy, kterou má dítě mít k dispozici (např. období, kdy se dítě začne otáčet ze zad na stranu, a pak dále na břicho a zpět, či při objevení prvních forem umožňující změnu místa – plazení, lezení atd.).

Nejvhodnější **podložka** pro kojence má být rovná a nepoddajná. Děti mají být ukládány ke spánku bez použití polštářů.

Pikler zmiňuje i **vhodný materiál** ke hře, tedy vždy předměty, které odpovídají vývojovému stupni, na kterém se dítě právě nachází. My o těchto předmětech a hračkách pojednáme dále v následující podkapitole věnované volné hře dítěte (4.5.3).

V zahradě náležící kojeneckému ústavu Lóczy jsou dětem k dispozici prolézačky a podobné vybavení inspirující je k samostatné pohybové aktivitě.

4.4.6 Průběh pohybového vývoje za podmínek v Lóczy

Průběh pohybového vývoje, tedy *sled pozic*, které se dítě postupně učí zaujmout a opustit, zmíníme v této práci jen stručně. Myslím, že čtenáře ničím nepřekvapí, a na tomto místě je uvádím hlavně z důvodu úplnosti daného tématu. V následujících oddílech pak dáme prostor některým dalším poznatkům týkajícím se pohybového vývoje, které z dané studie vyplývají a mají určitou psychologickou hodnotu i dopad na naše zacházení s kojencem.

Nyní bude následovat výčet vývojových stupňů v pohybovém vývoji. U každé pozice bude uveden časový údaj (v týdnech), který uvádí dobu, kdy se děti z výše uvedeného výzkumu konkrétní pozici naučily v *průměru* dosáhnout (a zase opustit).

Autorka přístupu doporučuje pokládat kojence při bdění i ke spánku od narození pouze **na záda**, a to až do momentu, než se tuto pozici dítě samo naučí opustit²⁸. Když vycházíme z toho, že oblečení a způsob zabalení do pleny dítěti položenému na záda umožňuje volnost pohybu, má pro něj tato poloha mnohé výhody a podle Pikler v ní přirozeně začíná pohybový vývoj, do kterého nemusí dospělí zasahovat. Dítě může volně pohybovat rukama a nohama, otáčet hlavou. To je důležité například pro příjem a zpracování *vizuálních podnětů*. Další důležitý aspekt pro psychický vývoj dítěte je koordinace pohybů hlavy, očí, paže a rukou. Možnost pozorování vlastních rukou v pohoze na zádech představuje základní zkušenost, která bude později využita při vytváření *tělesného schématu* a obecně získávání dalších poznatků. Dítě nejdříve následuje pohyby vlastních rukou očima (první 3-4 měsíce), pak začíná rukama uchopovat předměty. O něco později pak zvedá nohy tak vysoko, že je vidí a rukama na ně dosáhne, začne je poznávat. Protože je v poloze na zádech umožněn *oční kontakt* dítěte a dospělého, hraje tato poloha důležitou roli i v ohledu jejich *vzájemného vztahu*.

Pohybový vývoj má tedy podle Pikler tato stadia:

1. dítě se otáčí ze zad na stranu a zpět (18 týdnů)
2. dítě se otáčí na břicho (25 týdnů)
3. dítě se otáčí z břicha zpět na záda – válí se (30 týdnů)

pohybového vývoje

²⁸ Toto stanovisko musela ve své době doložit mnoha poznatky a výzkumem, neboť existovalo mnoho odborníků prosazujících pokládat novorozence jen na břicho, či přinejmenším ho během dne vždy na nějakou dobu do polohy na břiše uvádět. Protože toto téma přesahuje rámec naší práce, odkazujeme zájemce o bližší seznámení s ním na námi citované dílo o pohybovém vývoji (Pikler, c2001).

4. dítě se plazí po břiše (40 týdnů)
5. dítě leze po kolenou a rukou (46 týdnů)
6. dítě se posazuje a vrací se do lehu (46 týdnů)
7. dítě si klekne a vrací se zpět (47 týdnů)
8. dítě se zcela postaví – stojí a vrací se zpět (51 týdnů)
9. dítě učiní první samostatné kroky (69 týdnů)
10. dítě chodí samostatně a jistě, chůze pro něj představuje samozřejmý způsob pohybu při změně místa (75 týdnů)

Dodejme, že pohybové stupně 1-3 a 9-10 následují vždy přesně po sobě. Pořadí ostatních stupňů 4-8 není vždy konstantní, lze však říci, že tyto formy se objevují mezi 3. a 9. stupněm. Stupeň 7 (dítě stojí na kolenou) vždy předchází stupni 8 (dítě se postaví). Stupně 5 (lezení) a 6 (posazování) se objevují přibližně ve stejnou dobu.

4.4.7 Další důležité poznatky vyplývající ze studie pohybového vývoje dětí v Lóczy

Víc než na dosažení konkrétních pozic se Pikler pedagogika orientuje na *pohyblivost* dětí jako takovou. Jak dále uvidíme, má spontánní pohyb ve vhodně upraveném prostředí pro dítě velký význam, a motorika je jen jedna z oblastí, které prospívá (o jednom z nejdůležitějších témat ve vztahu k Pikler pedagogice – významu spontánní aktivity bude pojednáno v závěru následující podkapitoly zabývající se tématem volné hry – oddíl 4.5.4).

Nyní se krátce zastavíme u některých dalších poznatků, které vyplývají z dlouholetého výzkumu v ústavu Lóczy. Vyplývají z pozorování pohybové aktivity 5 dětí z ústavu během času jejich hry. Pozorování byla zaměřením na to, jak často děti mění svou pozici, jak dlouho bez přerušení dítě v určité pozici setrvává (tzv. „trvajících pozic“), jak dlouhou dobu celkem dítě v „trvajících pozicích“ stráví, jak často mění dítě své místo. Pozorování trvala vždy 30 minut a byla dlouhodobě prováděna 2-3 týdně - kromě jednoho dítěte bylo u všech 4 ostatních možné děti pozorovat po celou dobu pohybového vývoje, tedy od fáze „otáčení se na stranu“ až k „jisté chůzi“.

Analýza výsledků potvrdila, že děti svůj bdělý čas tráví ve více pozicích, často mění svou polohu a během vývoje stále častěji i své místo. V jedné pozici trávily děti z výzkumného vzorku bez přerušení v průměru 2,5 minut.

Zaujetí nové pozice dítě provádí ze své vlastní iniciativy a propracuje se k ní svými samostatnými pokusy (a je tedy vždy na něm, kdy tuto pozici opustí, zda započatý pohyb dokončí). Nejdříve se dlouhé týdny učí a procvičuje různé „přechodné“ pozice či pohyby a poté pomalu zkouší pohyby, které k zaujetí nové pozice potřebuje. Jsou při tom zapojené svaly celého těla, děti pracují dobře se svou rovnováhou. Děti setrvávají v nové pozici zpočátku jen pár vteřin a pak ji zase opouští. Postupem času délka setrvání v nové pozici roste. Dítě zdokonaluje svou rovnováhu, začne si v nově naučené pozici hrát. Ještě poměrně dlouho po provedení prvních kroků děti upřednostňují lezení jako způsob změny místa, a chůzi začnou používat až ve chvíli, kdy pro ni nabyly potřebnou jistotu.

Během výše popsané spontánní aktivity získá dítě i určitý stupeň **opatrnosti** a pojmu o tom, jak jeho tělo funguje. Naučí se *reagovat na nenadálé situace* jako je například pád, který ho může kdykoliv během hry potkat.

Děti v Lóczy se díky uvedeným podmínkám pohybují velice **šikovně** – lezoucí děti jsou běžně zvyklé překonávat schody (s relativně širokými stupni – cca 24-32 cm) nebo později samy lézt do a vylézat z dětských postýlek opatřených po obvodu dřevěnými příčkami (přibližně ve věku 15-18 měsíců). Pozorovatele zvenčí podle autorčiných slov někdy znepokojuje, do jakých zjevně nebezpečných situací se děti dostávají a že při tom občas i spadnou. Pikler podle Tardós v této souvislosti rozlišuje tzv. „velká“ a „malá“ nebezpečí (Tardós In Pikler et al., 2005). Úloha dospělých pak spočívá v tom, kojence před „velkými“ nebezpečími chránit a zároveň jim umožnit „malá“ nebezpečí poznat. Pikler tedy dodává, že pečovatelé děti nikdy nenechají dostat se do situace, kdy by pouze jejich dosavadní zkušenosti nedokázaly zabránit vzniku úrazu (Pikler, c2001).²⁹

Dále je typické, že *závislost* dětí na dospělém v průběhu hry, pohybu a aktivity vůbec v průběhu vývoje stále *ustupuje*. Čím je dítě vyvinutější, tím větší má potřebu aktivity, tím lehčeji se pohybuje, umí si samo pomoci – například si přinese hračku, co se mu odkutálela. Děti jsou zvyklé na to, že si dokáží samy pomoci.

To však neznamená, že samostatně si hrajícího a pohybujícího se kojence je možné nechat o samotě. I když děti v Lóczy pomoc dospělých nevyžadují, občas nastávají situace, kdy se bez pomoci dospělých neobejdou. Například když jejich chodidlo někde uvízne nebo když zůstanou viset za kus oděvu. Zkrátka když dítě začne být neklidné, začne plakat a nedokáže si samo pomoci, pomůže mu dospělý tím, že ho položí zpět do jeho počáteční pozice (tedy pozice, která mu je důvěrně známá). V takových případech je pomoc dospělého přirozená – kdyby se jí kojenci nedostalo, mohlo by ho to odradit v jeho dalších samostatných pokusech. Pomoc dospělých se tedy týká především takovýchto náhodných a zúzkostňujících situací.

Jakékoliv „učení“ či „podpora“ ze strany dospělých ani použití dalších pomůcek (např. chodítka) nejsou podle Pikler v rodině ani v institucích nutné předpoklady pro pohybový vývoj (naopak). Dále není potřeba provádět s dětmi cvičení, protože děti během své vlastní aktivity kontinuálně procvičují pohyby potřebné pro další vývoj. Takovéto procvičování představuje organickou složku jejich každodenní aktivity (Pikler, c2001).

4.5 Volná hra

„Volná hra“ bylo téma poslední práce Emmi Pikler, která byla počátkem 80. let připravována ke zveřejnění. Dodatečně je toto téma zařazeno v knize o pohybovém vývoji (Pikler, c2001). Tento příspěvek vychází z referátu, který přednesla Pikler v květnu 1983 (tedy krátce před svou smrtí) v Berlíně během „Mezinárodního sympozia Německé společnosti pro sociální pediatrii“³⁰. Pomocí

²⁹ Koncem šedesátých let minulého století konstatuje autorka, že za více než 20 let trvání ústavu nedošlo u dosavadních 1500 dětí ani k jedné zlomenině.

³⁰ „Das Internationale Symposium der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie“ – překlad autora

promítaných snímků a doprovodného komentáře zprostředkovala v tomto patnáctiminutovém referátu jedno z nejzásadnějších poselství svého celoživotního díla.

V této podkapitole nejprve definujeme, co autorka volnou hrou rozumí. Přiblížíme chování dospělých, které volnou hru umožňuje, a vhodný materiál ke hře dětí především v prvním roce života. Kapitola pak bude uzavírat text o významu spontánní aktivity dětí raného věku, a to jak pro vývojové období samo o sobě, tak pro další život.

Text o volné hře uvádíme nyní některými z myšlenek, které zazněly na berlínském sympoziu.

4.5.1 Volná hra; Definice, základní souvislosti

Volnou hrou Pikler rozumí to, že děti mohou v té pozici, kterou samy vyhledají nebo opustí, hrát to, co chtějí, takovým způsobem a tak dlouho, jak chtějí (Pikler, c2001).

Výsledkem toho je podle Pikler to, že děti učiní v těch oblastech, kde jim to jejich schopnosti dovolují, *vývojové kroky* ve hře *samo*, že se během hraní doslova „vypracuje“ či „vhraje“³¹. Tato představa je analogická představě pohybového vývoje. V příslušných oblastech je pak předpokládána nejen vyšší *kvalita činností a poznatků* dětí, ale také lepší rozvinutí celé jejich *osobnosti*, jejich *kreativity a kompetence* (tamtéž).

Vývoj více než 2000 dětí, které ústavem v prvních přibližně 35 letech prošly, tyto předpoklady potvrzuje. Autorka uvádí příklad volné hry tří dětí. V jejich hře je patrné, jak děti využívají nabízené možnosti rozvíjení své pohybové aktivity. Tyto příklady jsou dokladem výdrže, rozvahy i chuti experimentovat, kterou děti vyvinuly. Jejich konání je charakterizováno pěknými, dobře koordinovanými pohyby, svědčí o jejich schopnosti plánovat a odhadovat stupeň nebezpečí různých situací. Všechny děti si svůj „úkol“ vybraly samy a po jeho úspěšném dokončení od nikoho neočekávaly pochvalu či uznání. I to je pro volnou hru příznačné – je potěšením sama o sobě.

Zvláště působivý je příklad 3,5 leté slepé dívky jménem Evi. Nikdo neví, jak se dívka dozvěděla, že na liště jedné ze skříní v herně, ve výšce, kam dosáhnou jen dospělí, je položen klíč od jiné skříně. Dívka si nejprve ke skříní přinesla několik polštářů, které pečlivě naskládala na sebe. Pak si přidržujíc se skříně na polštáře klekla a vyzkoušela, zda na klíč dosáhne. Po celou dobu se jednou rukou musela držet za úzký dřevěný okraj skříně. Pro to, aby klíč mohla uchopit, bylo potřeba, aby se Evi na polštáře postavila. Klíč uchopila pravou rukou, poté ho vložila do levé a stejně opatrně opět se přidržujíc skříně pokračovala pohybem do kleku na polštářích, ze kterého již nohama dosáhla na podlahu. S klíčem v ruce odchází pak dívka pomalými kroky ke skříní, ke které klíč patří. Tato dívka vyrůstala za stejných podmínek, jako všechny děti v Lóczy – měla příležitost rozvíjet svou pohyblivost a spontánní aktivitu v odpovídajícím způsobem zařízeném prostředí bez přímé pomoci dospělých. Její cílevědomé jednání je důkazem toho, jak dobře se orientovala ve svém prostředí, jak podmínky v Lóczy podpořily rozvinutí všech fungujících smyslů i volných vlastností.

Protože se volná hra děje současně s pohybovou aktivitou dítěte, je třeba znovu připomenout, že k její realizaci je potřeba, aby byly vytvořeny takové *podmínky vnějšího prostředí*, jak jsme je popsali

³¹ „erspielen“ – překlad autora

vzhledem k pohybovému vývoji. I vzhledem k volné hře je potřeba určitého *nezasahujícího* nastavení v ohledu **chování dospělých**, kterého se týká další oddíl. A samozřejmě i tady platí – jen pokud dítě a dospělý mají **dobrý vztah**, a dítě se tedy cítí jistě a v bezpečí, bude se obracet ke svému okolí s patřičným zájmem a rozvíjet spontánní aktivitu.

4.5.2 Chování dospělých umožňující rozvoj volné hry

Nyní se zaměříme na aspekty chování pečujících dospělých, které mají vztah k rozvoji volné hry.

Rady směřující rodičům zaznívají již v první knize (Pikler, 1982):

V době, kdy je čas na první hračku (viz dále oddíl 4.5.3), má být hračka položena vedle dítěte na místo, kde na ni dosáhne. Hračku nemá dospělý vkládat dítěti do ruky a už vůbec ne nutit mu ji, pokud o ni dítě hned nejeví zájem. Pokud dítě hračku zpozorovalo a zajímá ho, uchopí ji samo a začne se s ní zabývat (jedná se o období, kdy dítě uchopení ovládá).

Dále jako rodiče nemáme očekávat, že dítě bude s hračkami zacházet podle našich představ (dospělý má většinou představu vyspělejší formy hry, než kojeneček či dítě raného dětského věku ovládá nebo má právě chuť provádět). Rodiče nemají dítěti předvádět, jak si s konkrétním předmětem má hrát, nemají si hrát „za dítě“.

Mnohem důležitější je tedy **pozorovat**, zda dítě vyjadřuje chuť ke hře a – pokud ano – *jak si chce hrát*. Každé dítě si hraje jinak a každé konkrétní dítě si hraje s různými předměty různým způsobem. Rodiče postupně vyvinou cit pro to, jaké předměty dítě upřednostňuje a instinktivně se jím při jejich výběru řídí.

Dítě *není potřeba hry učit*, dítě si začne stejně samozřejmě hrát jako je samozřejmostí, že má potřebu a chuť pohybovat se. Během své každodenní činnosti a experimentování objeví i jednoduché hry, které mají někdy dospělí tendenci kojence „učit“. Jako příklad poslouží tleskání rukama, které dospělí se slovy: „Paci paci“ dítěti předvádějí a poté mu na jeho vlastních rukách ukazují. Dítě na tuto hru dříve či později přijde samo, jen zpravidla o trochu později – jeho radost a hodnota (viz dále 4.5.4), kterou tento objev a jeho proces má, je dost dobrým důvodem pro to, aby rodiče hledali a našli jiné cesty, jak rozvíjet vzájemný vztah³²

Dříve či později (přibližně mezi 4. a 5. měsícem věku) začíná dítě s jednoduchými hrami, ke kterým své dospělé pečující osoby vyzývá. Děje se tak často během péče, která se každodenně opakuje a dítě zná její průběh. Poté, co ho dospělý otočí při oblékání na břicho, se dítě po pár vteřinách, které v klidu leží, se smíchem rychle obrátí zpátky na záda. Nebo: v určitém období dítě z legrace začne kopat nožičkami právě v okamžiku, kdy mu dospělý chce zaponout plenu. Také schovávání za šátkem či látkovou plenou, kterou si dítě přetáhne přes obličej a poté rychlým pohybem rukou odstraní, podle autorky „objeví“ dříve či později každé dítě (Pikler, 1982).

Autorka dospělé vyzývá, aby se otevřeli jednoduchosti her, které kojence někdy nekonečně dlouho baví (a dospělý se po pár minutách může začít nudit). Pro dítě má jeho aktivita velkou hodnotu od začátku až do konce. Proto Pikler například dále radí nezačínat něco nového, dokud je dítě ještě plně ponořeno do původně započaté hry. Při společné hře v tomto věku obecně platí pravidlo, že rodič čeká, s čím dítě přijde – čím se chce právě zabývat, jakým způsobem si chce hrát.

³² Obrovský prostor pro rozvíjení vzájemného vztahu představují situace péče – viz podkapitola 4.3

Důležité je, aby si dítě mohlo přijít na co nejvíce věcí samo. Jen tak může získat zkušenosti tolik cenné pro svůj duševní vývoj. Přínos volné hry či spontánní aktivity dítěte v prvních letech života pojednáme v oddílu 4.5.4.

4.5.3 Prostředí a materiál podporující rozvoj volné hry

Jak jsme již naznačili, aby se volná hra mohla vůbec uskutečnit, je potřeba, aby prostředí splňovalo podmínky podporující fyziologický průběh pohybového vývoje (4.4.5 Faktory vnějšího prostředí). Součástí vnějšího prostředí je i vhodný materiál určený ke hře – hračky přiměřené věku a předměty denní potřeby, které často poutají zájem nejmenších dětí. Magda Gerber, americká dětská terapeutka vycházející z Pikler filozofie, používá ráda pojem „hrací předměty“³³, jímž se dá označit prakticky každý předmět, kterého se dítě chopí a manipuluje s ním. Pojďme se nyní podívat na to, jaké předměty jsou pro hru kojenců a dětí raného dětského věku vhodné.

Čas dát dítěti první hračku nastává v době, kdy dítě začíná svými rukama uchopovat předměty a „zmocňovat“ se tak světa kolem sebe (tedy přibližně ve 2 měsících věku dítěte?)³⁴. V této době jsou dobré předměty, které dítě dokáže snadno uchopit. Pikler doporučuje barevný bavlněný **šátek** přibližně velikosti látkové pleny. I když je podle autorky možné, že si ho kojenec celé týdny nevšimne, dost pravděpodobně ho brzy upozoruje, vezme do ruky, zmačká, bude různě otáčet a vezme ho do pusy. Dříve či později se stane, že si dítě šátek přetáhne přes obličej a najednou se ocitne v temnu. To ho může nejdříve vyděsit, ale díky pohybu rukou se mu zpravidla rychle podaří – nejprve „náhodou“ – šátek z obličeje strhnout, což u něj vyvolá radost. Dítě postupem času pochopí souvislosti mezi pohybem svých rukou a chováním šátku, objeví jednu z prvních her – vědomě za šátkem schová svůj obličej, aby šátek v dalším okamžiku s radostí z obličeje odstranilo – a dospělý se raduje s ním! Výhodou šátku je to, že si na něj dítě může lehnout nebo ho položit na své tělo, také nikam jen tak nespadne nebo se neskutálí, dítě ho zkrátka najde tam, kde ho zanechalo. Pro dítě je také příjemně lehký a látka též navozuje příjemný pocit, důvěru (Pikler, 1982).

V dalším období, kdy se dítě již otáčí na stranu a s předměty manipuluje o něco šikovněji (přibližně 3.-4. měsíc), můžeme přidat další hračku. Pikler doporučuje například gumovou hračku-figuru či zvíře s končetinami. V dnešní době je k dispozici celá řada variant z plastu či látkové hračky. Končetiny každopádně vzbuzují v dítěti zájem, lehce se jich může dotknout, vzít je do úst. Tyto hračky se taky jen tak lehce neodkutálí, alespoň ne příliš daleko. V tomto věku si kojenci taky často dlouhé hodiny hrají s vnitřní stěnou košíku či postýlky (zkoumají její vzor) nebo dřevěnými příčkami ohrádky, ve které tráví dítě svůj bdělý čas.

Obečně Pikler zdůrazňuje, že máme volit takové *hračky, které zůstanou v dosahu dítěte* – nepropadnou tedy mezi příčkami ohrádky či postýlky, pokud tato možnost existuje, nebo se rychle neodkutálí do vzdálenosti, kam se dítě ještě neumí přemístit. Jinak se vystavujeme tomu, že budeme neustále sbírat předměty, které dítě „ztratí“, a vracet je do jeho blízkosti. To jistě neslouží jak nám, tak

³³ „play object“ – překlad autora

³⁴ Od okamžiku narození má dítě zájem o své okolí, přičemž postupně roste jeho kapacita zabývat se jím. Pokud o hře obí v tomto obvykle jako o manipulaci s předměty, je možno její prvotní formu spatřovat ve způsobu, jakým se dítě vztahuje ke svým rukám. Ty vnímá nejprve jako cizí pohybuje se předměty před svými očima (Pikler, 1982). Postupně přichází na to, že je to *on*, kdo rukama pohybuje. To je velký krok ve vědomí dítěte. Dlouhé týdny poutají ruce jeho pozornost, pohybuje rukama, otáčí je, zatíná pěsti a opět je uvolňuje, vše neskutečně pomalu. Zabývá se svým palcem, poté každým prstem zvlášť. Pak nechává obě ruce, aby se před jeho očima navzájem dotkly, spojily. Dítě vyvíjí a objevuje další možnosti hry se svými rukama, které ho zaměstnávají ještě i v době, kdy rukama začne uchopovat okolní předměty. Toto experimentování mu přináší mnoho cenných poznatků o jeho těle.

dítěti – činí ho závislým na naší pomoci (tedy brání rozvinutí pocitu kompetence) a odklání jeho pozornost od hry samotné. Aby dítě mohlo s okolními předměty volně zacházet, musí mít k dispozici takové předměty, které může brát do úst (jeden z důležitých způsobů poznávání světa v tomto období) (Pikler, c2001).

Další možnosti se dítěti otevírají v okamžiku, kdy se začne otáčet na břicho a postupně v této pozici trávit víc a víc času hrou (přibližně okolo půl roku věku). V té době předměty dobře uchopuje a umí je i pouštět, posunuje věci.. V té době je možno dát dítěti i hračku, která vydává jednoduchý zvuk – nehrozí již to, že by si na ni dítě „náhodou“ lehlo a vyděsilo se nenadálého zvuku.

V době, kdy dítě již mění své místo, je mezi hračky možno přidat **míče** různé velikosti (opět i zde platí, že se nesmí dítěti odkutálet někam, kam by na ně dítě nedosáhlo). S přibývajícím věkem a pohybovými možnostmi samozřejmě vzrůstá i variabilita předmětů, se kterými si dítě může hrát. Později, když dítě začne chodit, zajímá se i o větší předměty-stoly, židle, dveře. Zkoumá jejich kvality, stabilitu a zkouší, kam všude dokáže vylézt.

Jak jsme již naznačili, zájem kojence neprobouzí tolik koupené hračky, jako předměty denní potřeby. Ty lákají jeho pozornost, dítě dokáže jejich zkoumáním strávit mnoho času. Pikler uvádí například misky, malé hrnce apod. Dále pak vše, co se dá otvírat a zavírat. Obecně tvrdí, že předměty musí být tak velké, aby nedošlo ke spolknutí, a zároveň tak malé a lehké, aby se dítě při hře nezranilo (Pikler, 1982).

Pikler je ve své první knize co se popisu vhodných předmětů pro kojence týče celkem skromná. Uvádím nyní pro inspiraci nabídku vhodných předmětů ke hře vypracovanou francouzskou dětskou psychologkou Chantal de Truchis (2003). Tučně jsou vyznačeny předměty, které podle pozorování autorky upoutaly pozornost dětí na nejdelší dobu:

Pro děti staré 3-6 měsíců: malé čtvercové barevné **šátky**, lehké hračky, podlouhlé a tiché hračky, plastové náramky a dřevěné kroužky

Pro děti staré 6-9 měsíců: míče, malé košíky (několik kusů, co lze složit do sebe, plastové koše na pečivo z dřívějších dob), plastové **misky** různých velikostí, kostky (ne moc velké, ani příliš lehké), poháry a **duté předměty** (krabice na mýdlo), kyblíky

Pro děti staré 9-12 měsíců: prakticky všechny předměty z předchozího období (**míče, kyblíky**), dále chrastítka, podlouhlé věci, které dítě může postavit (plastové lahve, dřevěné kuželky)

Podle de Truchis nabídka věcí pro děti od jednoho roku roste a především se mění se i způsob, jakým s nimi děti zachází.

Gerber (2002) doporučuje, aby první kritérium pro výběr hračky pro kojence byla její **bezpečnost**. Uvádí mnoho praktických zamyšlení nad skrytým nebezpečím určitých hraček.

Nevhodné jsou v prvé řadě předměty *příliš malé* (jednoduchý test pro rodiče – pokud předmět propadne dutou vnitřní částí role toaletního papíru, je pro kojence nevhodný z hlediska hrozícího spolknutí).

Gerber dále upozorňuje na *oddělitelné části* hraček jako oči plyšových medvědů či jejich výplň (malé kuličky), která se může kdykoliv rozvolněním švu začít sypat ven. Pozor také na různé stuhý připevněné k některým hračkám (nebezpečí omotání kolem krku kojence).

Dále je potřeba posoudit hračku z hlediska *ostrých rohů* a *rozbitnosti*.

Rodiče mají mít dále na paměti, že kojenci mají tendenci zkoumat předměty ústy a měštnat je v nich, proto například u šátku z nylonu či hedvábí hrozí nebezpečí ucpání dýchací trubice.

Pozor na hračky obsahující *tekutinu*, ve které plavou *malé částičky*. V případě rozbití hračky opět hrozí nebezpečí požití malých částí (rozbití hračky - reálná varianta, kterou ne vždy předpokládáme).

Nevhodné bývají zpravidla hračky určené starším dětem.

Gerber (tamtéž) dále trefně vystihuje vztah mezi vlastnostmi předmětů a aktivitou dítěte. Všechny předměty doporučené pro kojence se vyznačují jednou společnou vlastností. Totiž tím, že „nic nedělají“. Jsou **pasivní** a dítě dostane odpověď jedině díky své **aktivitě**. *Aktivní dítě* tedy manipuluje s *pasivním předmětem*.

V případě opaku (mobilní telefony, hračky na baterie s mnoha funkcemi) dojde k tomu, že *aktivní hračka* baví dítě, které *zůstává pasivní*. To podle autorky učí dítě být zabavováno a baveno, což může připravovat živnou půdu pro pozdější sledování televize. Autorka dále upozorňuje na to, že mnoho *aktivních hraček*, které mohou při dlouhodobém vlivu na dítě působit nevhodně, nese bohužel označení „vzdělávací“, „podporující vývoj“ apod. (Gerber, 2002).

4.5.4 Význam spontánní aktivity v prvních letech života dítěte

Nyní se dostáváme k jednomu z nejdůležitějších témat týkajících se přístupu Pikler-je to zodpovězení otázky, jaký význam má pro dítě a jeho pozdější vývoj jeho nenarušovaná spontánní aktivita ve vhodně uzpůsobeném prostředí?

Za fenoménem spontánní aktivity stojí vědecké poznatky, které odhalily, že dítě je nejen *aktivní*, ale má v sobě *schopnost ze své vlastní potřeby růst a objevovat svět*. Analogicky k biologickým zákonitostem řídícím tělesný růst tedy existuje **vnitřní energie**, jež vede k duševnímu a pohybovému zrání (De Truchis, 2003). Na tento vnitřní zákon odkazuje Pikler ve všech svých dílech (Pikler, 1982; Pikler, c2001; Pikler et al., 2005). Právě tento zákon zajišťuje, že dítě v každém momentě volí a procvičuje takové *pohyby*, na které je zralé, a tak dlouho, jak je pro něj dobré. Tuto dynamiku jsme již popsali v podkapitole o pohybovém vývoji. To samé se týká i *hrové aktivity* – když má k dispozici adekvátní materiál a není rušeno, sbírá dítě během svých činností všechny potřebné zkušenosti, jeho schopnosti se v čase hry prohlubují a zdokonalují, dítě a jeho zájem určují dobu, jakou té které činnosti věnuje.

Tím se dostáváme k dalšímu objevu vědců: dítě svou aktivitu přirozeně střídá s odpočinkem – občas se na chvíli položí, protáhne, i jeho hlava spočine na nějakou dobu na podložce (to trvá různě dlouho). Poté dítě pokračuje ve hře s tím samým, nebo jiným předmětem (De Truchis, 2003). Během manipulace s předměty dítě mění své místo či pozici a dítě přitom působí velmi uvolněně. Jedná se o schopnost **seberegulace**, o které vědci dlouho u kojenců nevěděli (tamtéž). Dítě je tedy schopno *cítit své potřeby*, naslouchat jim a přizpůsobit jim svou aktivitu. To se stane jeho výhodou i v jeho dalším životě. Tato informace může podle de Truchis pomoci též rodičům akceptovat dětský rytmus, který

může být někdy překvapující – dítě dělá dojem, že je unavené, a v dalším okamžiku začne energicky pobýhat po místnosti, což doprovází hlasitým broukáním (autorka tento rytmus přirovnává k pulsující energii, která někdy vzkypí).

Obrácení pozornosti rodičů na tyto schopnosti a potřeby tkvící v každém organismu představuje důležitý přínos práce Pikler a všech odborníků, kteří z ní vychází. Nyní zmíníme různé aspekty spontánní aktivity představující přímý přínos pro dítě:

Pohyby a jejich vývoj, každá maličkost tohoto vývoje, jsou pro zdravého kojence zdrojem dlouhotrvajících **radostí**. Učení nových pohybů a jejich procvičování probíhá bez námahy, z vnitřní potřeby dítěte a provází ho kromě radosti i *hrdost na sebe sama*, na vlastní výkon (Pikler, 1982). Dítě pozoruje vlastní pohyby s neutuchajícím *zájmem* a neskutečnou *vytrvalostí*. Klidně, dávající sobě sama čas a nořice se stále hlouběji do své činnosti, užívá si a poznává každou jednotlivost svých pohybů. Snad je to právě opakování, které mu přináší tolik radosti (tamtéž).

I de Truchis (2003) vyjadřuje obdiv nad energií, nezdolností a nasazením dítěte. Během sbírání zkušeností zažívá dítě celou **škálu emocí** – vedle již zmíněného *zájmu* a *vnitřní radosti* je možno pozorovat i *zuřivost*, *zlobu* či *trumf*, *pocit vítězství* a *úlevy*. *Obavu* či *neklid*, když se mu ze zorného úhlu ztratí hračka, *údiv* a *ulehčení*, když ji opět najde... De Truchis dále tvrdí, že děti při své hře zažívají zkrátka pocity, které je potkají i v běžném životě (radost, vyčerpání, smutek či vzrušení). Tyto pocity mohou děti při své hře otevřeně prožít a my často sledujeme, jak si samy dokáží ulevit /se samy dopracují k ulehčení.

Jak Pikler dále pokračuje, je pro tento učební proces kojeneckého a raného dětského věku spojený s pohybovým vývojem charakteristické, že metoda (=jeho průběh) je mnohem důležitější než výsledek. Kojenec ke své zkušenosti, svému poznání, dospívá **samostatně**, s nasazením *trpělivosti* a *vytrvalosti*, zažití *plné pozornosti*. Tato zkušenost hraje velmi důležitou roli v celém pozdějším životě člověka (Pikler, 1982). Dítě se tedy v průběhu svého pohybového vývoje neučí jen různé pozice (sezení, stání...) a způsoby změny své polohy (plazení, lezení, chůze...), ale získá cenné zkušenosti v oblasti vlastního učení. **Učí se učit se** – samostatně *se něčím zabývat*, *zaujmout se*, *zkoušet*, *experimentovat*. *Učí se překonávat obtíže*. A učí se poznávat radost a spokojenost, kterou s sebou přináší úspěch-výsledek jeho trpělivé, dlouhotrvající snahy.

Radost z tohoto učení podle Pikler (1982) nezávisí vždy na výsledku. „Nepodařený pokus“ může být důvod pro radostný prožitek stejně jako pokus podařený. *Pohyb sám o sobě* představuje radost a podle autorky by bylo těžké posoudit, zda se dítě více naučí z „podařeného“ či „nepodařeného“ pokusu.

Pikler (tamtéž) připisuje tomuto učebnímu procesu tedy obrovskou váhu – tyto hrové pokusy jsou podle ní *nutné a důležité součásti dalšího vývoje, vytváří jeho základnu*. Pokud dítě těchto svých pokusů zanechá nebo ono pozorné, trpělivé, prohloubené zabývání se sebou sama vůbec nepodnikne, znamená to pro něj nenahraditelnou ztrátu a jde to na účet jeho dalšího vývoje. Stejně tak Falk poznamenává, že *neomezovaná pohybová a hrová činnost, tedy aktivita provedena na základě vlastní zodpovědnosti, v sobě obsahuje pro kojence a děti raného dětského věku speciální, nenahraditelné možnosti učení* (Falk In Pikler et al., 2005, s.30).

Zabývejme se tímto učebním procesem dále. Podle de Truchis má **intelligence** původ právě v této senzomotorické aktivitě, během které je zapojeno *celé tělo dítěte* (de Truchis, 2003). Vážný a soustředěný výraz v obličejí dětí jasně ukazuje, že v tomto období (okolo 1. roku) začíná *přemýšlení*. Dítě v té době vyvíjí *představy* – zapamatuje si například, jak vypadá hračka, kterou později nevidí, dává sám sobě otázky a začíná „fyzicky“, pomocí svého těla, odhadovat blízkost a vzdálenost. Objevuje trvalost předmětů (tedy to, že ztracenou hračku je možno jít hledat a najít). Objevuje různé kvality doteku, váhy, odporu, vůně či chuti. Zdá se, že již má určité plány a cíle. Sám hledá řešení a zjišťuje, že *opravdu dokáže nějaké najít!*

Na tomto druhu „tělesného myšlení“, jak bývá nazýváno, se podílí celá pohybová energie dítěte (tamtéž). V míře, se kterou roste experimentování a možnosti dítěte, se zvyšuje i užitek, který dítě z tohoto druhu myšlení má. Je to opravdu *cenný základ celého jeho dalšího duševního vývoje!*

Zastavme se nyní konkrétněji u **kvality pohybu** a ostatních **vlastností** dětí, kterým je každodenně umožněna spontánní aktivita.

Pohybu těchto dětí je často připisovaná *lehkost, přirozenost, samozřejmost* (Pikler, 1982). Mnozí poukazují na to, jak jsou jejich pohyby *harmonické a dokonalé*, doprovázeny *klidem, obezřetností a jistotou* (De Truchis, 2003). Obě autorky zmiňují též *přirozeně vzpřímené držení těla*, které je výsledkem dlouhého cvičení a postupného zapojování příslušných svalových skupin podle jejich zralosti. Obě autorky se shodují, že úplně vystihnout povahu pohybů těchto dětí pomocí slov je velmi těžké a odkazují přitom na různé dokumenty v kojeneckém ústavu v Lóczy pořízené, či obrazové přílohy knih, které jejich slova živě dokreslují.

Díky mnohým zkušenostem, které děti mají s udržováním vlastní rovnováhy, děti málo padají a velmi zřídka se pustí do *nebezpečné situace* (na rozdíl od přehnaně ochraňovaných dětí a dětí, kterým dospělí dlouhodobě pomáhají a které mají větší tendenci pouštět se do dobrodružství, jež nedokáží odhadnout – to pak nutí dospělé mít děti neustále pod dozorem). Děti tedy velice dobře *odhadují své schopnosti* a nepřekračují jejich meze. Pokud spadnou (což se stává zřídka), vtáhnou svou hlavu reflexivně mezi ramena. Díky své ohebnosti a neuvěřitelné koordinaci pohybů si způsobí mnohem méně bolesti než ostatní děti.

Další důležitá skutečnost, že děti mají velmi dobré *vnímání svého těla, tělesný pocit* (De Truchis, 2003). Nikdy či velmi zřídka narážejí a jsou schopny se velice šikovně pohybovat například pod stoly a židlemi, aniž by se uhodily. Děti věnují svou plnou pozornost všemu, co se během jejich pohybu děje v jejich těle i v okolí. Také jejich *vnímání prostoru* je čím dál přesnější.

Na této důkladné znalosti vlastního těla, jeho možností a schopností, stejně jako vlastních potřeb, vyvstává pocit *vnitřní jistoty, klidu a uvolněnosti*, kterými děti oplývají.

Díky tomu, že si tyto děti stanovují jen dosažitelné cíle, zažijí velmi zřídka *neúspěch*. Zaměstnává je poznávání samo o sobě, které vede kontinuálně ke zlepšování schopností, což dále umožňuje stále hlubší a lepší poznávání. Děti jsou **spokojené**, protože dělají vždy to, co ze své vnitřní potřeby dělat chtějí. Jejich okolí je nestimuluje, ani jejich schopnosti nehodnotí. Většina z těchto dětí je klidná a nezávislá, což z nich dělá příjemné partnery pro každodenní život. Autorka to staví do kontrastu se situací, kdy okolí od dítěte často požaduje víc, než dokáže, což u něj vede k zahanbení či zlobě v případě, že se mu něco nepodaří. A protože nároky dospělých nejsou úměrné schopnostem dítěte, přichází neúspěch v těchto případech mnohem častěji (De Truchis, 2003).

Tím, že děti nejsou zvyklé na vměšování ze strany dospělých (kromě adekvátních situací, kdy opravdu potřebují pomoc, a těch je relativně málo), jsou děti **samostatné** a nejsou dospělým stále v patách (tamtéž). Nevyžadují ihned jejich pomoc, nejdříve samy hledají řešení. Mají rády přítomnost dospělých, jejich doprovázení, rády si s nimi či vedle nich hrají, ale „nelepí se“ na ně, nejsou ukňourané a nezkouší neustále upoutat za každou cenu jejich pozornost. Umí být samy v přítomnosti druhých osob – jsou šťastné, že tam jsou, ale ne na nich závislé. To je podle de Truchis nejlepší předpoklad pro rozvíjení sociálních vztahů s jinými dětmi a dospělými – totiž pocit svobody stojící v protikladu k tak rozšířeným pocitům závislosti či bojům o moc (tamtéž).

De Truchis (2003) tedy shrnuje, jaké kvality mnoho dětí za těchto podmínek vyvine: schopnost *koncentrace*, *zájem o experimentování*, *rozvinutou představivost* (skrz hledání všelijakých řešení), chuť vytvářet a vynalézavého ducha. Z takového intelektuálního bohatství mohou těžit celý život.

Autorka je zároveň realista, když zdůrazňuje, že k mnohým z výše jmenovaných vlastností dospívají i děti vychovávané úplně „normálně“. A i obráceně – ne všechny děti vyrůstající za těchto podmínek (ať již v rodině či v ústavu) se vyvinou v osobnost s výše uvedenými vlastnostmi (jde u nich o vliv dalších faktorů – temperamentových vlastností, jejich rodinného příběhu či dalších významných událostí v životě).

Znalost výše uvedených poznatků může pomoci poskytnout každému dítěti *předpoklad* pro to, aby mohlo co nejlépe rozvinout svůj *individuální potenciál* (a to je tím důležitější, čím těžší je situace konkrétního dítěte). Dítěti to otevírá mnohem více možností – dítě je samostatnější, má důvěru v sebe sama a své schopnosti a bude mít pravděpodobně i víc síly setkat se s nevyhnutelnými těžkostmi v životě či s případnými nedostatky svých rodičů (de Truchis, 2003).

„Autentická výpověď k otázkám v dotazníku se nechá udělat jen po delším přemýšlení a velmi přesným odpovídáním otázek...”³⁵

³⁵ Anna Czimmek k našemu *Dotazníku o výchově a Pikler pedagogice raného věku*

5 EMPIRICKÁ ČÁST

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, *jakým způsobem* rodiče dětí raného věku, kteří se v kurzech s pedagogikou Emmi Pikler seznamují, využívají její principy při výchově v rodině. Zda přebírají koncept jako celek, nebo zda vybírají jeden či více dílčích principů, a v čem spatřují přínos tohoto přístupu pro svůj každodenní život s dítětem.

Dále jsme si kladli otázku, jaké *hodnoty* a *osobní zkušenosti* mají tito rodiče spojené s výchovou jako takovou - co pojmem „výchova“ rozumí, jak vnímají svou roli vzhledem ke svým dětem a jak jejich výchovný styl souvisí s jejich zkušenostmi s výchovou, kterou sami v dětství zažili.

5.2 Metodologie

Vzhledem k výzkumnému cíli a k tomu, že Pikler pedagogika je v České republice v ohledu přístupů k dětem raného věku neznámý směr, bylo jednoznačně nutné zvolit *metodologii kvalitativní*.

Kvalitativní výzkum je podle Jana Hendla (2008) *proces hledání porozumění....daného sociálního nebo lidského problému* (Hendl, 2008, s. 48). Hlavní znaky kvalitativního výzkumu jsou dále podle autora následující:

- a) provádí se pomocí intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince nebo skupiny jedinců
- b) sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu
- c) výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku
- d) hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce
- e) používají se relativně málo standardizované metody získávání dat, hlavním instrumentem je výzkumník sám
- f) na rozdíl od kvantitativního výzkumu nesestavuje kvalitativní výzkumník ze získaných dat skládanku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury během sběru dat a jejich poznávání

Kdybychom chtěli výše zmíněné výzkumné otázky odpovědět v jejich hloubce a komplexnosti, bylo by potřeba zrealizovat kvalitativní výzkum v terénu, na který bychom si vyhradili delší čas,

provedli bychom hloubkové rozhovory se zainteresovanými lidmi, pozorovali jejich interakce v přirozeném prostředí, uspořádali bychom s cílovou skupinou diskuzi na dané téma.

Mé časové ani finanční možnosti v době realizace empirické části této práce takovýto výzkum neumožňovaly. Pro kvalitní realizaci takového typu výzkumného projektu by podle mého názoru bylo zapotřebí i trochu větší obeznámenost s problematikou a především určitá zkušenost s kvalitativním výzkumem. I vyhodnocování velkého množství dat by bylo jistě velice náročné.

Hledala jsem tedy jednoduchý způsob, jak respondenty oslovit a získat od nich data. Protože se cílová skupina nacházela v zahraničí, upřednostnila jsem způsob sběru dat, při kterém jsem nemusela být nutně přítomná.

5.2.1 Dotazník

Jak jsem již uvedla, je téma Pikler pedagogiky u nás neznámé. Jako cíl empirické části své práce tedy vnímám především podat *základní představu* o tom, jak se toto téma v praxi chová – jak ho lidé využívají, jak jeho přínos hodnotí. Usoudila jsem, že k naplnění tohoto základního cíle postačí získat data pomocí **dotazník** s otázkami mapující zmíněné oblasti.

Abychom se drželi náležitostí kvalitativního výzkumu, měl by to být **dotazník s otevřenými otázkami**, na jehož vyplnění mají respondenti mít *dostatek času* (Hendl, 2008).

Nejdříve jsem tedy sestavila dotazník určený rodičům, který měl dvě tematické části – otázky mapující oblast *hodnot, osobního pojetí a osobních zkušeností* s výchovou a otázky směřující k oblasti *využívání a hodnocení přínosu* pedagogických principů Emmi Pikler v každodenním životě. Nazvala jsem ho *Dotazník o výchově a rané pedagogice Emmi Pikler*.

5.2.2 Kontaktování respondentů, zdokonalení výzkumného nástroje

Protože jsem v době realizace výzkumu měla v Německu zázemí a dobře ovládala jazyk, rozhodla jsem se hledat potenciální respondenty právě na území **Německa**. Kontaktovala jsem pedagogy, kteří v Maďarsku absolvovali oficiální vzdělání pod záštitou Pikler Institutu, a nabízejí rodičům dětí (od kojeneckého věku do 3 let) kurzy, ve kterých se rodiče s principy Pikler pedagogiky mohou seznámit.

Kurz má podobu setkání rodičů s dětmi a lektora, koná se jednou týdně v tzv. herně³⁶ (prostor, který je zařízen odpovídajícím materiálem pro volnou hru dětí a jejich pohybové experimenty a je dostatečně velký) a trvá zpravidla 1,5 hodiny. Rodiče ho mohou navštěvovat přibližně od 3. - 4. měsíce věku dítěte a v případě zájmu ho mohou rodiče s dítětem, resp. s dětmi navštěvovat až do 3 let věku dětí.

Lektorky kurzů jsem kontaktovala telefonicky. Představila jsem jim svůj výzkumný cíl a požádala je, zda by bylo jejich prostřednictvím možno vyzvat rodiče v jejich kurzech k účasti na mém výzkumu, resp. k vyplnění dotazníku. Všichni odborníci byli velice vstřícní a vyjadřovali radost z toho, že se tématem Pikler pedagogiky chci ve své diplomové práci zabývat. Užší spolupráci jsem pak navázala se skupinou pedagožek a lektorek kurzů z Berlína.

Nejprve jsem odbornicím elektronicky zaslala do němčiny přeložený *Dotazník o výchově a rané pedagogice Emmi Pikler*. Ve spolupráci s paní Bettinou Eick, Franziskou Schmidt, Annou Czimmek,

³⁶ „Spielraum“

Andreou von Gosen a Andreou Oswald jsem pak upravila původní verzi dotazníku tak, aby jeho znění odpovídalo duchu Pikler filozofie i povaze praktické práce s rodiči, kterou odbornice nabízí.

Dotazník i úvodní dopis rodičům jsou jsou k nahlédnutí v přílohách (Příloha 1 a Příloha 3).

5.2.4 Administrace

Dotazník byl respondentům administrován prostřednictvím lektorek jejich kurzů. Dvě z nich mi zaslaly seznam emailových adres účastníků kurzů, kteří měli chuť zapojit se do výzkumu – těm jsem dotazník zaslala elektronicky. Stejnou cestou jsem od respondentů obdržela i vyplněné dotazníky. Druhé dvě kolegyně předali účastníkům dotazník v tištěté podobě a vyplněné dotazníky mi zaslaly poštou.

Návratnost byla relativně malá. V první skupině se vrátily 4 z celkového počtu 28 dotazníků (elektronicky), v druhé 2 z 18 (poštou), ve třetí 6 z 31 dotazníků (elektronicky). Od poslední lektorky přišlo poštou 6 vyplněných dotazníků, přičemž počet oslovených rodičů mi není znám. Ze třech uvedených údajů lze tedy vypočítat návratnost o přibližné hodnotě 15% (dále viz 5.7).

5.3 Zpracování dat

V prvé řadě bylo potřeba přenést data z ručně vyplněných dotazníků do elektronické podoby, což značně usnadnilo další práci s nimi. Tak jsem mohla ke každé otázce vytvořit rychle přehledný seznam odpovědí všech respondentů. Nezaměřovala jsem se tedy na jednotlivé případy, ale na témata daná obsahem otázek. Takto připravený text jsem zpracovávala *metodou analýzy*, a to pomocí *tří druhů kódování* (Hendl, 2008):

Otevřené kódování se provádí při prvním procházení textu. Jde o to, objevit v textu témata a přiřadit jim určité označení. Tato témata jsou na nízké úrovni abstrakce a mají vztah k výzkumným otázkám. Cílem je vytvoření seznamu témat, kde výzkumník může vidět témata v celku a odrazit se o ně při další práci.

Tuto fázi jsem prováděla tak, že jsem analyzovala odpovědi slovo po slově, resp. větu po větě (formy odpovědí se u různých respondentů i různých otázek velmi lišily – ty stručné měly rozsah jednoho slova či strohého výčtu oddělených pojmů, nejdelší odpovědi přesahovaly i půl stránky souvislého textu). Snažila jsem se tedy najít různá témata (pojmy) a sledovala, zda se sdružují do obecnějších celků-kategorií.

Tak jsem u první otázky (Jak rozumíte pojmu výchova?) dala dohromady seznam témat: provázení (respektující), být tu pro dítě, být dítěti příkladem, dítě se učí brát ohled na ostatní, dítě se učí jít samostatně životem atd. Tato *témata-pojmy* se pak sdružovala do *obecnějších kategorií* forem výchovného působení (provázení, být tu pro dítě, být dítěti příkladem) a cílů výchovy (dítě se učí brát ohled na ostatní, dítě se učí jít samostatně životem atd.).

Následovalo **axiální kódování**, ve kterém se hledají vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Jsou uvažovány příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy, které pak tvoří „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Můžeme se ptát, zda určité kombinace znaků v jedné kategorii jsou propojené s jinou kombinací znaků v jiné kategorii. Při tomto procesu získáváme cit pro materiál.

Konkrétně jsem se například ptala, jak souvisí výchova, kterou respondenti v dětství zažili, s jejich současným výchovným působením vzhledem k jejich dětem. Zda lidé buď výchovný styl zcela převezmou (pojmy v kategorii výchovný styl rodičů a můj výchovný styl by se shodovaly), zda ho na základě své zkušenosti úplně zavrhnou (pojmy v těchto kategoriích by byly protikladné) nebo zda se v tomto ohledu objevují i jiné varianty.

Celý proces uzavírá **selektivní kódování** – proces přezkoumávání dat a jejich selektivní zpracování. Cílem je najít tzv. *ústřední téma* či témata, která integrují ostatní témata a kategorie. Jde tedy o *integraci*, která vede ke stále komplexnější organizaci dat, stává se tedy stabilnější, kompaktnější. Ústřední kategorie pak vše spojují a drží pohromadě.

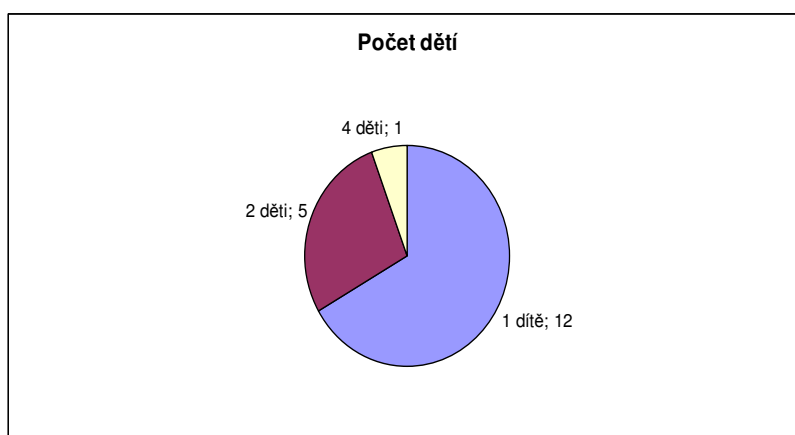
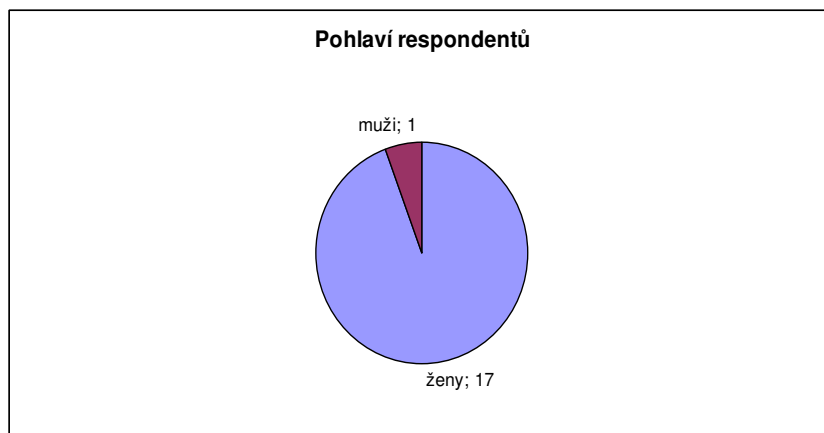
Takovou ústřední kategorií je v našem případě například *způsob využívání Pikler principů v rodinné výchově*.

Vedle těchto tří druhů kódování jsem se dále držela zásad a pomocných taktik, které jsou doporučované pro rozkrývání datového materiálu kvalitativní studie (Miles, Huberman via Hendl, 2008). Patří mezi ně například *počítání četností*, které pomáhají ozřejmit některé zcela zjevné vzahy v datech. Dále je to *objevování konfigurací a témat*, a to nejen těch zjevných, které přímo vyplývají z dat, ale i těch, které tyto pravidelnosti zpochybňují.

Pokud se domníváme, že jsme určitou pravidelnost v datech zjistili, ptáme se, zda vůbec dává smysl, zda je vůbec *přijatelná*. Další postupy jsou například *sledování rozdílů a srovnávání* nebo *zachycení vztahů, vytváření logických* nebo *příčinných řetězců*. Pro nalezenou evidenci pak hledáme *evidenci negativní*, která by s ní byla v rozporu. Její nenalezení však neznamená potvrzení naší teorie, zvyšuje pouze její pravděpodobnost.

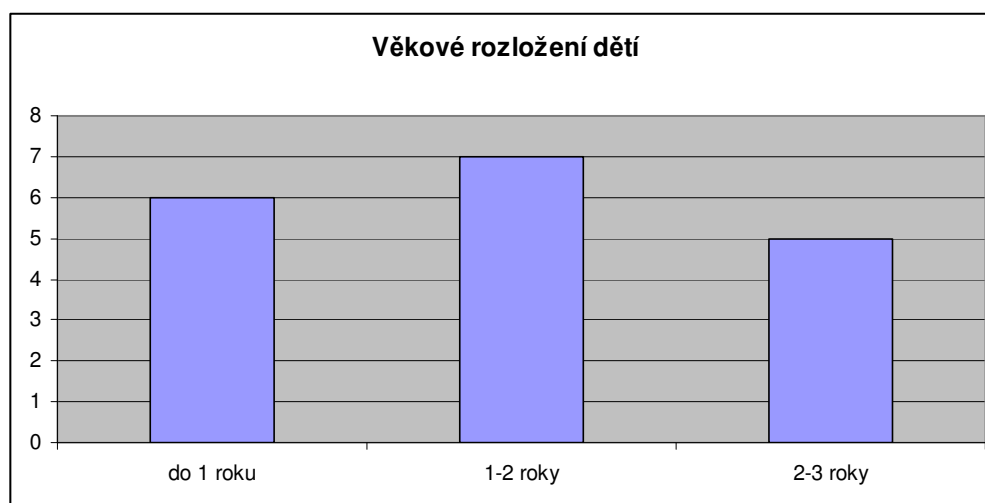
5.4 Vzorek

Vyplněný dotazník jsem dostala od **18 respondentů**. Zde jsou základní údaje o tomto vzorku:



Rodiče měli dotazník vyplnit ve vztahu k jednomu nebo více dětem ve věkové skupině 0-3 roky a označit, kterých dětí se jejich odpovědi týkají. U 4 z 6 rodičů, kteří mají více než 1 dítě, patří do příslušné věkové skupiny pouze 1 dítě. Ve 2 zbylých případech by bylo do této skupiny možno zařadit děti dvě. I když respondentky tuto skutečnost zvlášť neoznačily, z odpovědí v dotazníku vyplývá, že se jejich odpovědi týkají vždy dítěte staršího. Jedna z nich uvedla, že Pikler pedagogiku ve výchově využívá od narození staršího dítěte, druhá ji zná 2 roky a používá 1 rok (starší dítě je 2 roky staré, mladší 4 měsíce). Z toho důvodu jsem do skupin dětí podle věku zařadila vždy jen dítě starší.

Pro zajímavost dále uvádím věkové složení skupiny 18 dětí:



Jak dlouho ZNAJÍ, jak dlouho POUŽÍVAJÍ principy PIKLER PEDAGOGIKY ve výchově?

Na základě těchto parametrů lze respondenty rozdělit do dvou skupin:

Přístup poznali před narozením dítěte či v době narození dítěte – 11

Přístup poznali po narození dítěte – 7

Ad. 1:

3 z 11 matek poznaly přístup o 6 – 1,5 roku dříve, než se jim narodilo první dítě (průměrně o 3,2 let).

Ostatních 8 matek se s přístupem seznámilo těsně před narozením či bezprostředně po narození. **8**

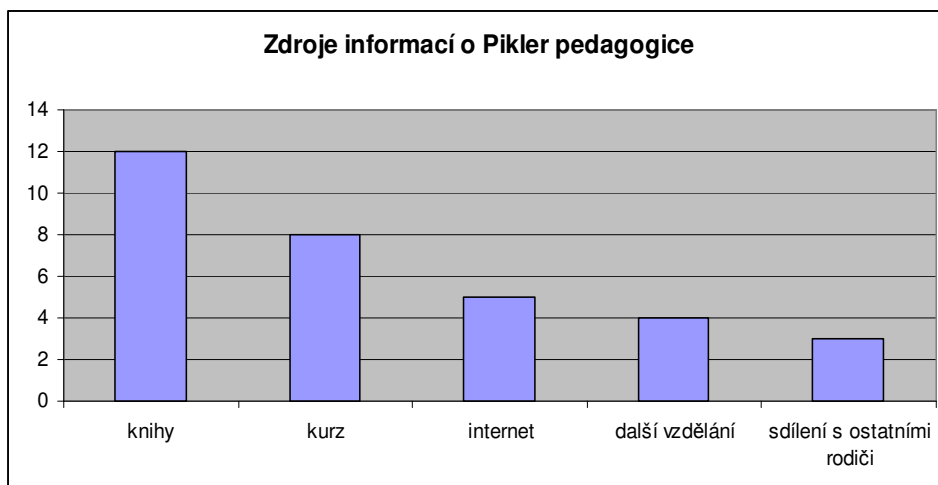
matek (z těchto 11) uvádí, že přístup využívají **od narození** dítěte. Zbylé 3 přístup využívají přibližně od 5. měsíce věku dítěte.

Ad. 2:

4 rodiče začali přístup užívat od té doby, co se s ním seznámili (3 z nich okolo 5. měsíce věku dítěte, 1 od 15 měsíců). 3 zbylí rodiče přístup začali užívat s určitým odstupem (2, 3 a 12 měsíců) od doby, kdy se s ním seznámili, stáří dětí bylo 6-12 měsíců.

Pro shrnutí lze tedy říci, že 8 matek přístup využívalo od narození dítěte, 7 rodičů začalo mezi 4. a 6. měsícem života dítěte a 3 rodiče mezi 9. a 15. měsícem života dítěte.

ZDROJE INFORMACÍ o Pikler pedagogice lze podle počtu odpovědí seřadit následovně:



4 z dotázaných uvádí kurz jako jediný zdroj informací. Naopak ti, kteří se s přístupem měli možnost seznámit v nějaké formě během studia či dalšího vzdělání, kurz již neuvádí. Dvě třetiny respondentů získává další informace studiem literatury, 5 z dotázaných volí internet. 3 z dotázaných sdílí své zkušenosti s ostatními rodiči. Jiní 3 byli na přístup upozorněni lékařem, terapeutem či jiným příslušníkem pomáhající profese³⁷.

5.5 Výsledky výzkumu, interpretace

Následuje zpráva o analýze dat a jejich interpretace. Zpráva odpovídá povaze dat, které se *vyznačují svojí kontextuálností a vzpírají se provedení redukce* (Hendl, 2008). Proto je podle autora relevantní jejich interpretaci doplnit *plnými citacemi* částí nebo celých odpovědí (číslo dotazníku, ve kterém se citace objevila, je uvedeno před citací v hranaté závorce). Přehledné zobrazení výsledků umožňuje i jejich grafické zobrazení, kterým zpravidla přehled výsledků uvádím. Grafické zobrazení jsem nepoužila v případě, kdy odpovědi byly příliš různorodé, kdy by takovéto znázornění mělo malou vypovídací hodnotu.

Ve zprávě dále zmiňuji nejdůležitější **témata-pojmy** (tučným písmem) a v kulatých závorkách četnost, s jakou se toto téma mezi odpověďmi vyskytlo. Pokud je z nějakého důvodu zajímavé, jakým způsobem respondenti své odpovědi přesně formulovali, jsou tyto jednotlivé formulace pak uvedeny kurzívou a spadají pod pojem (nebo kategorii), o které je právě řeč. Jednotlivé odpovědi, které nespádají do žádné předešlé kategorie, jsou uvedeny v samostatném odstavci.

³⁷ „Mutterpfleger“

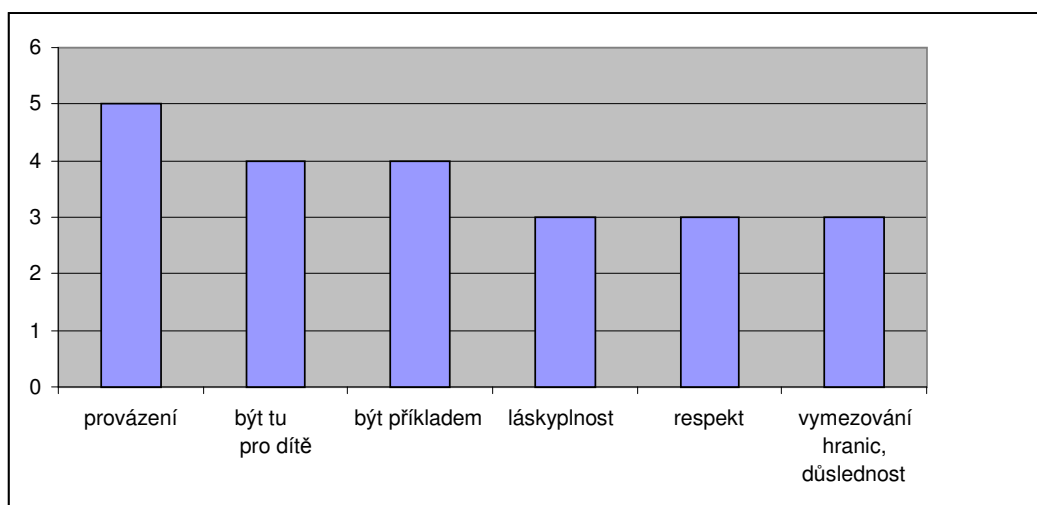
Takto upravený přehled výsledků pak doplňuji svými úvahami nad možnými příčinami a vztahy mezi jednotlivými tématy, kategoriemi, případně dynamikou týkající se celé ústřední kategorie.

Nejdůležitější výsledky jsou pak přehledně shrnuty v závěru (5.6).

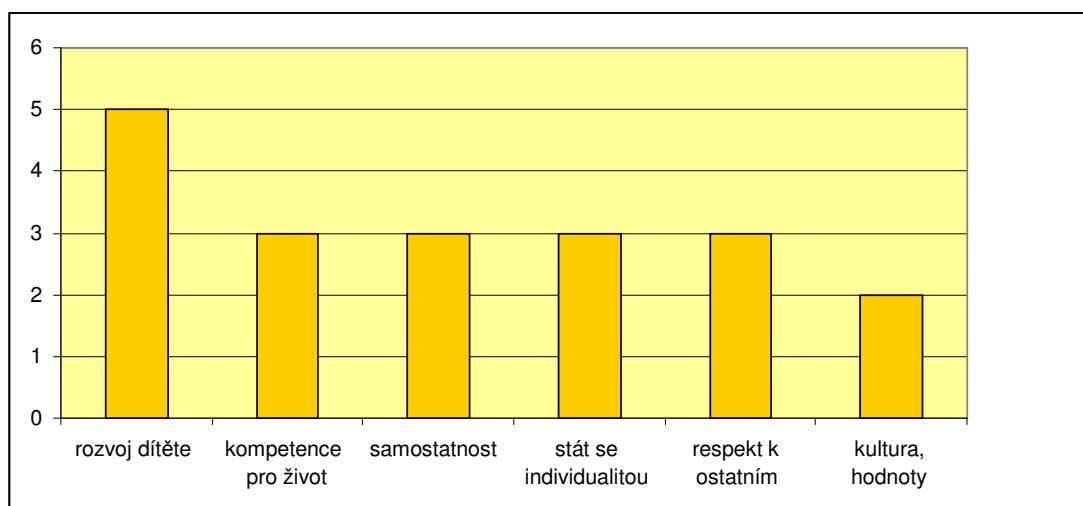
5.5.1 Osobní pojetí výchovy

Ad. 1) Jak rozumíte pojmu výchova?

Jakou formu a atributy má výchova podle respondentů mít ukazuje následující graf:



Mezi nejdůležitější cíle výchovy pak podle respondentů patří:



Rodiče se podle svých slov snaží dětem poskytnout **prostor** či rámec **k jejich vývoji, rozvoji** (5). Dítě má podle nich dostat takovou výbavu do života, aby v něm **obstálo** (3), má rozvíjet svou **samostatnost** (3) svou *kreativitu a individualitu* (1), svou *osobnost* (1), má se stát *emancipovanou*

osobností (1). Vidíme tedy nárok na to, obstát ve světě, ne však ve smyslu pouhého zvládnání nároků a očekávání společnosti, ale zároveň s tím, že dítě je jedinečnou osobností, rozvíjí svou individualitu.

Dítě se má výchovou naučit **brát ohled na ostatní a jejich potřeby, respektovat ostatní** (3). Tedy respekt se dostává nejen jemu, ale je po něm i vyžadován. Dále je mu zprostředkována **kultura** (2) a její *pravidla* (1), určité **hodnoty** (2).

Na ukázkou uvádím odpověď, která v sobě zahrnuje mnoho z nejčastěji zmiňovaných atributů i cílů výchovy:

[1] *Výchova je pro mě především provázení. Chci zkusit dát mému dítěti co nejdříve jeho vlastní prostor. Neboť také chci, aby se má dcera naučila, že i ostatní lidé mají potřeby a že se musí naučit brát ohled.*

Chci tu pro mé dítě být, když mě potřebuje, a pomoci mu, když pomoc potřebuje, ale má se brzy naučit jít životem samostatně a sebevědomě.

Jedna respondentka vnímá pojem výchova negativně.³⁸

Nakonec odpověď, která plně vystihuje ducha respektujících přístupů:

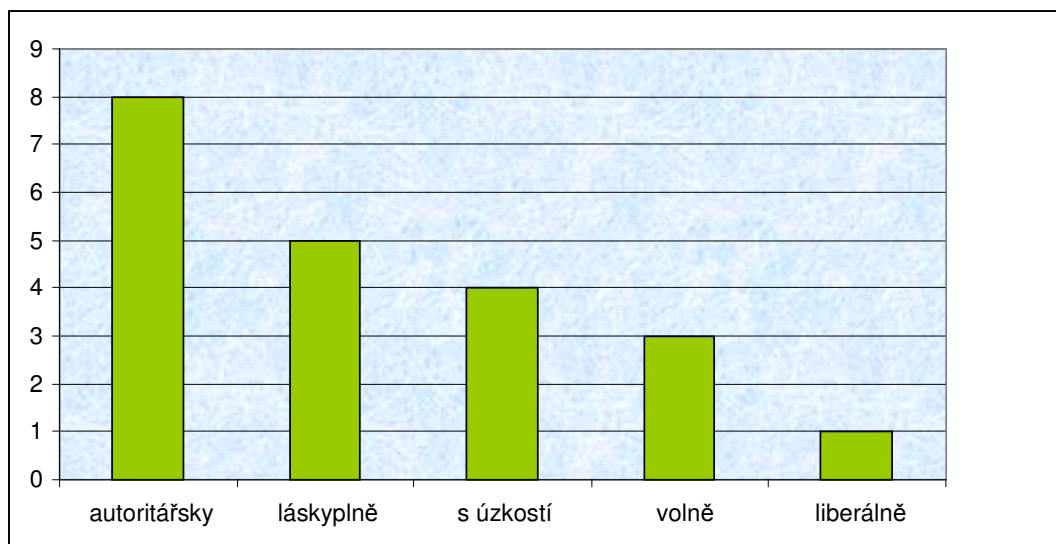
[7] *Jsmo průvodci, kteří mají privilegium být našemu synovi podporou při jeho „růstu“.*

Ad. 2) Dokázali byste stručně shrnout, jak vás vychovávali vaši rodiče?

Odpovědi byly velice různorodé, pár z nich velice obsáhlých a s příklady, jiné měly podobu jakéhosi výčtu příslovcí (např. *láskyplně a racionálně, úzkostlivě*). Bylo znát, že respondenti vnímají mnoho různých a někdy i protikladných aspektů výchovného působení svých rodičů, že jejich působení jsou schopni vnímat jako celek, že nad otázkou kriticky přemýšlí. Jak dále uvidíme, některé aspekty ve výchově rodičů slouží respondentům jako negativní příklad toho, čeho se sami chtějí vyvarovat.

Na otázku, jak byli v dětství vychovááni odpovídají respondenti následovně:

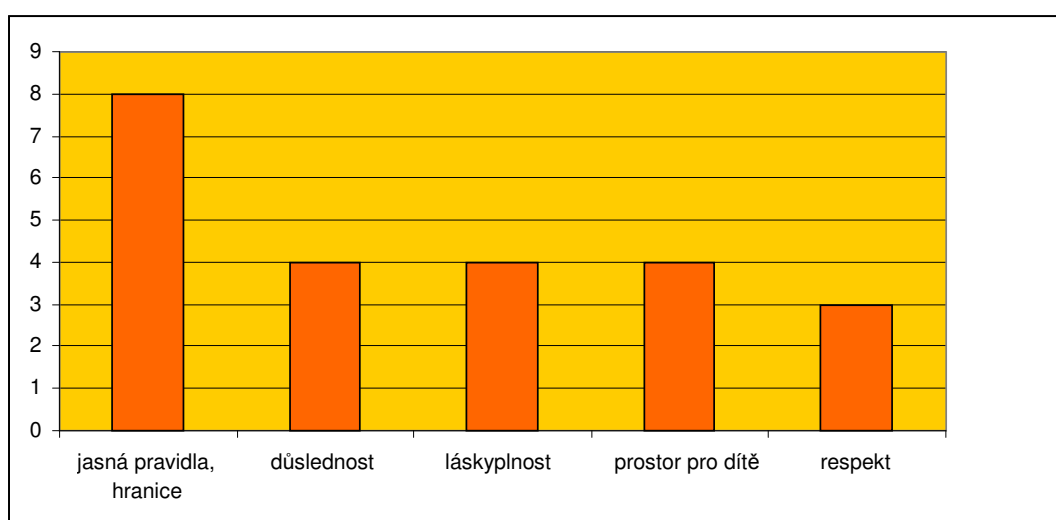
³⁸ Německý ekvivalent pojmu výchova („Erziehung“) lze vyložit jako „vytahování“ – tedy získávání nové formy z formy nedokonalé – to zcela odporuje respektujícímu nastavení Pikler pedagogiky



Více než jedna třetina respondentů označuje výchovu, kterou v dětství zažili, jako **autoritářskou** (8), popř. její charakteristiky udávané respondenty na tento výchovný styl odkazují (přísnost, silná kontrola a poslední slovo rodičů, děti nesmí dospělým odporovat, musí se přizpůsobit atd.).

Respondenti také uvádí to, čeho se sami chtějí vyvarovat, což je různé, například *málo tělesného kontaktu* (2) či *citový tlak* (1).

Ad. 3) Nyní se pokuste popsat Váš výchovný styl:



Snaha **dát dítěti dostatek vlastního prostoru** (4) se projevuje především v ohledu možnosti zkoumat svět a mnoho si vyzkoušet, ale i přenechání rozhodnutí v určitých věcech. Rodiče se snaží *věřit dětskému vývoji* a dát mu potřebný *čas a prostor* (2).

Rodiče dále vyjadřují, že se snaží brát ohled jak *na dítě* (na jeho potřeby a nápady-2), tak na *vlastní hranice* (2) a *pocity* (1).

Respondenti zmiňují i některé **těžkosti** - občasná *netrpělivost* (1), *úzkostlivost* či aktuální *nejistota* ve vymezování hranic (1).

Ad. 4) Nyní se prosím pokuste srovnat Váš výchovný styl s výchovným stylem Vašich rodičů:

Odpovědi jsou opět různorodé, každý respondent reaguje značně individuálně a vyjadřuje konkrétní aspekty výchovy, ve kterých se od svých rodičů liší. Třetina respondentů uvádí, že rozdíl lze těžko vyjádřit. Mimo jiné i proto, že jejich vzpomínky dokumentující výchovný styl rodičů nesahají zdaleka do tak raných období, jakých se momentálně vlastní výchova vzhledem k věku jejich dětí týká.

Velice výstižné obecnější srovnání obsahuje tato výpověď:

[11]: *Velký rozdíl spočívá v tom, že my jsme dříve nebyli považováni za plnohodnotné osobnosti s vlastními potřebami – dnes komunikuji již s dětmi v kojeneckém věku, zacházím s nimi s respektem.*

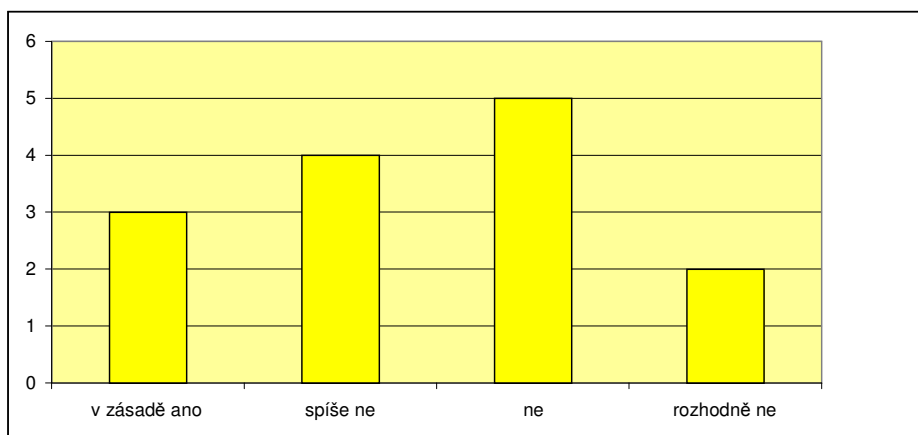
Zatímco dříve rodiče děti soudili podle jejich činů (a případně trestali, pokud se zachovalo „nevhodně“), snaží se respondenti dávat dětem najevo, že je **milují takové, jací jsou** (2), děti smějí být **autentické** (1).

Rodiče dále upozorňují na větší míru **tělesné blízkosti** (2) a prostoru pro **pocity** (1), *mluvení* o nich (1), jejich *zrcadlení* (1).

Snaží se dětem více *vysvětlovat* (1). Děti mají mnohem větší právo *mluvit do určitých věcí* (1), činit *vlastní rozhodnutí* (1) a také *pravidla* a hranice se mohou stát věcí diskuze-*jsou změnitelná* (1).

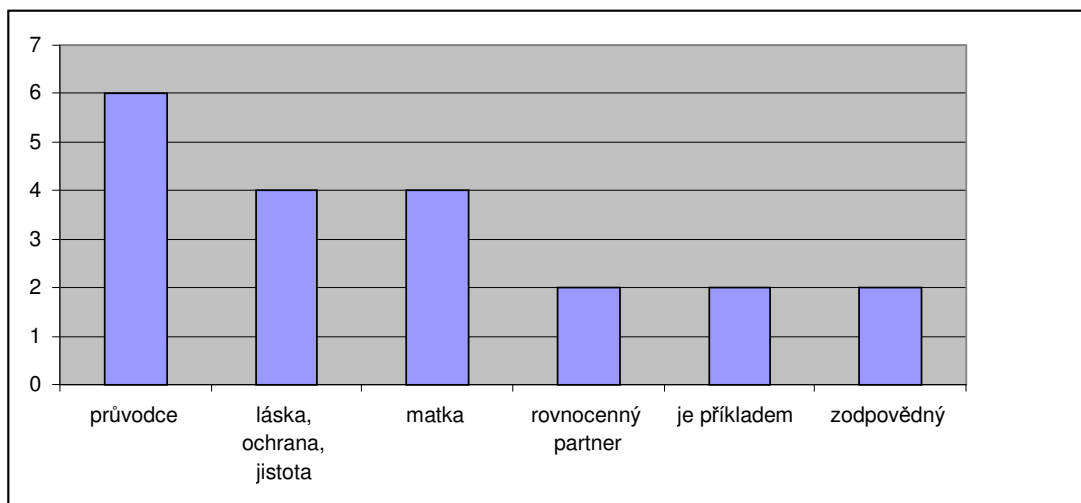
Dvě respondenty mají dojem, že jsou více než vlastní rodiče schopny **sebekritiky** (1) a **sebereflexe** (1).

Většina respondentů (14) také přímo či nepřímo odpověděla na otázku, *do jaké míry mohou převzít výchovný styl svých rodičů*:



Převážná většina z respondentů, kteří se k tomuto bodu vyjádřili, tedy nemůže výchovný styl svých rodičů převzít.

Ad. 5) Jak byste co nejvýstižněji označili roli, ve které se vzhledem ke svému dítěti cítíte? Pojmenování role či jejích klíčových atributů obsahuje graf:



Jedna třetina respondentů uvádí roli **průvodce** (6) – velká shoda s informacemi v 1. otázce (výchova, která má podobu *provázení*).

Často také vyjadřují přání být pro dítě někým, u koho zažívá **lásku a ochranu** (4), s kým se pojí pocit velké **jistoty** (4). To se tak nějak samozřejmě pojí i s nejprostším vyjádřením, které některé ženy zvolily – **matka** (4).

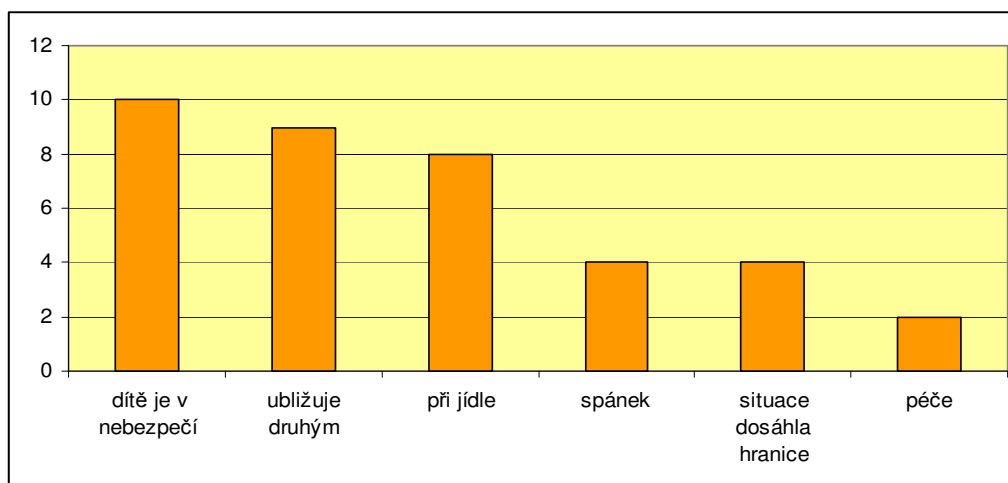
Je zajímavé, že zatímco někteří se ve své roli vzhledem k dítěti cítí jednoznačně rovnocennými **partnery** (2), v jiné odpovědi je naopak zdůrazněna přirozená nerovnocennost vzájemného vztahu (*Matka! Žádná přítelkyně na stejné úrovni* – 1). Rodič by měl být pro dítě **příkladem** (2), s jeho rolí je spojena **zodpovědnost** (2),.

Velice výstižná a úsměvná je odpověď otce 11 měsíčního dítěte:

[3]: *Momentálně jistě spíše: krmič, přebalovač, uspávač. Později???*

Ad. 6) Občas musí člověk dětem vymezit jasné hranice. Kdy k tomu dochází u vás?

Že vymezování *hranic* je velice důležitou součástí jejich výchovného stylu, ukázala četnost této odpovědi u otázky 3) – jasná pravidla a hranice byly uváděny 8 respondenty a byla to zároveň nejčetnější odpověď vůbec.



Rodiče tedy nejčastěji zasahují v případech, kdy by se dítě při pokračování započaté činnosti dostalo do **nebezpečí** (10) nebo když **ubližuje druhým** (9).

Další často zmiňovaná oblast je **chování při jídle** (8). Respondenti zmiňovali téma *jídla obecně* (2), dále *dodržování* jednoho určitého *místa*, kde se v bytě jí (2) a *zákaz hraní u jídla nebo s jídlem* (2). Dále zaznívá požadavek, aby dítě *jedlo spořádaně* (2 – např. neotáčet talíř, neházet jídlo na zem).

Někteří rodiče dávají hranice v ohledu **spánku** (4) – jak *obecně* (2), tak ve smyslu *dodržování poledního spánku a pevného času večer* (1) či *neopouštění ložnice*, když je čas jít spát (1).

Kupodivu je zřídka zmiňována oblast **péče** (2) – *obecně* (1) a v tom, že je *dodržováno jedno pevné místo*, kde je péče prováděna (1).

Rodiče dále uvádí, že hranici dávají, když pro ně osobně určitá *situace hranice dosáhla* (4) nebo když mají pocit, že dítě hranici potřebuje (1). Hranici dávají, když není jiná alternativa (1).

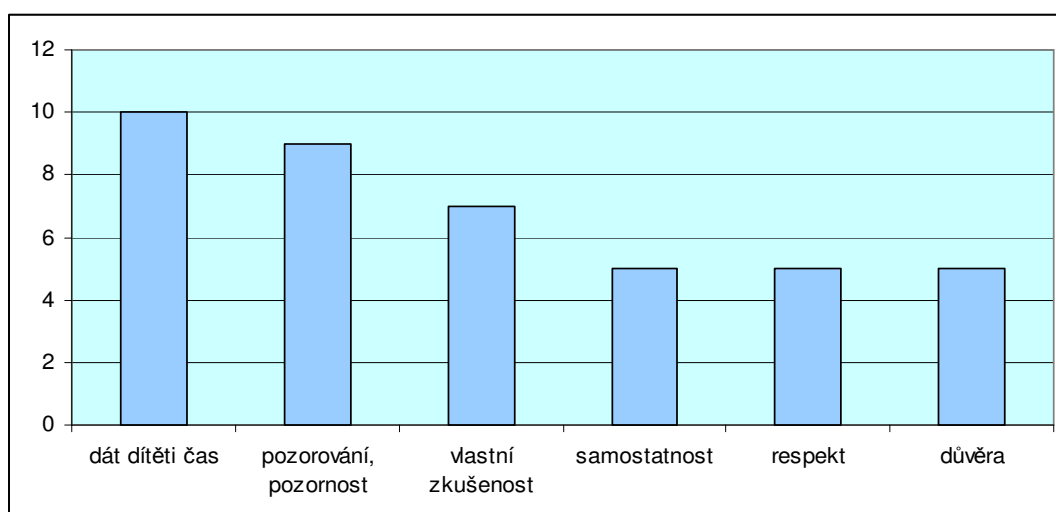
Výše uvedené odpovědi jsem dostala od 14 respondentů. Jedna respondentka uvedla, že vzhledem k věku dítěte (10 měsíců) se zatím hranicemi nemusí zabývat, a zbývající 3 rodiče popisují, jak

postupují, aby si dítě hranici uvědomilo a přijalo ji. V této souvislosti může být zajímavá následující odpověď:

[13]: *Rozhodné: „Ne“. Zároveň se přísně dívat a jednou větou vysvětlit, proč – např. „Nechci, aby sis hrála u sporáku, protože to může být nebezpečné“. Ukázat, kde si může hrát, nejlépe v souvislosti s tím, co původně chtěla. Pokud to přesto stále dělá, zopakovat, potřetí nahradit slovy: „Je zkrátka pár pravidel, kterých se musíš držet, a na to se musím spolehnout.“ Nebo něco v tom smyslu. Důležité: Vždy stejná reakce+rozhodnost*

5.5.2 Přístup Pikler

Ad. 7) Uvedte prosím několik slov, které máte spojené s pojmem rané pedagogiky Emmi Pikler:



Nejzastoupenější kategorií bylo vyjádření **dát dítěti čas** (10). To je samo o sobě dost obecné vyjádření. Vzhledem k tomu, že kniha o pohybovém vývoji v němčině pod názvem „Dejte mi čas“³⁹ vyšla a že 3 respondenti tento název také takto uvedli, domnívám se, že *dát dítěti čas* znamená především umožnit dítěti, aby se motoricky vyvíjelo svým tempem. Jedna respondentka v tomto ohledu také upřesňuje, že dítě potřebuje čas k *porozumění* a *pochopení* (1). V souladu s principy této pedagogiky je možné chápat tuto odpověď i v tomto smyslu, stejně jako ve smyslu dát dítěti dostatek času zkoumat svět nebo dát mu přiměřený čas na reakci při situaci péče atp. Četnost této odpovědi potvrzuje snahu tohoto přístupu přizpůsobit se vlastnímu tempu dítěte a respektovat ho.

S přístupem Emmi Pikler se mnohým pojí **pozorování** dítěte a **pozornost** (9). *Pozornost* je myšlena jak schopnost dobře pozorovat (6), tak schopnost jednat pozorně ve smyslu citlivě vzhledem

³⁹ původně *Laßt mir Zeit* – překlad autora

k dítěti (3)⁴⁰. To se může vztahovat především k situacím péče. Těch se týká i *plná pozornost* (1), kterou jedna respondentka uvedla. Další aspekt, který je v této souvislosti zmíněn, je *méně dělat, více pozorovat* (1). To chápu především jako apel na zmírnění tendence jednat a reagovat na základě rychlých úsudků, které mohou být do určité míry založeny na vlastní projekci, a na to, více se při soužití s dítětem a interpretaci jeho aktuálních potřeb opírat o pozorování toho, co dítě *skutečně* dělá. Jinak vyjádřeno: *ustoupit do pozadí, pozorovat dítě* (1).

Mnozí považují za důležité **nechat dítě učinit vlastní zkušenost** (7), u některých vyjádřeno slovy jako *nechat ho v klidu hrát si* (1), *nechat dělat* (1), zkrátka sbírat zkušenosti a svým způsobem objevovat svět.

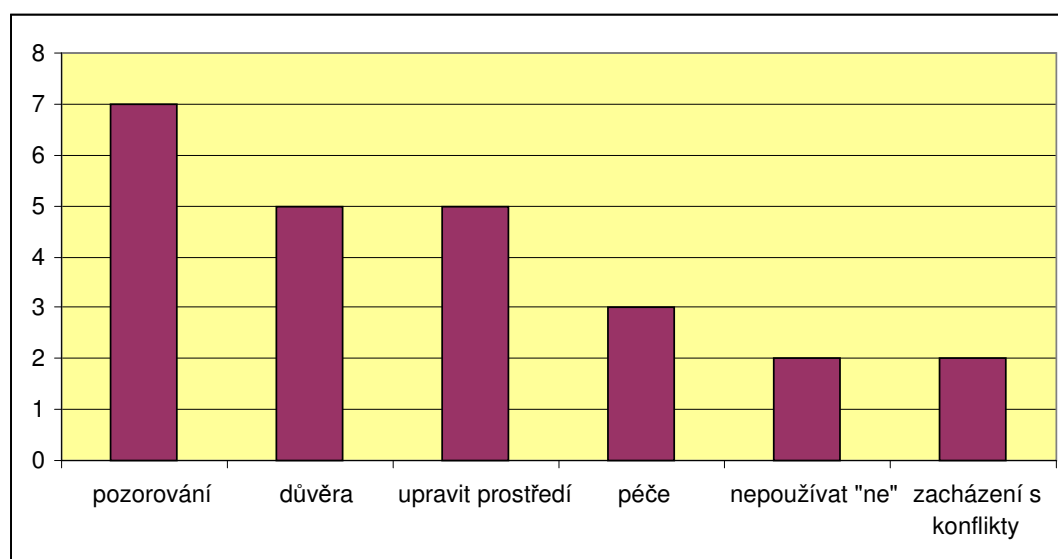
Tak si někteří s tímto přístupem spojují **samostatnost dítěte** (5), **respekt k němu** (5) a **důvěru v něj** (5). Ta patří především dětským schopnostem a vůli dítěte vyvíjet se, důvěra v to, že jeho vývoj půjde správným směrem.

Zmíněno bylo i **prostředí** (4), které má být *připravené* (2), *jisté a odpovídající* (1). Jednou byl zmíněn „Pikler nábytek“, který je v současné době možno koupit – dřevěná jídelní lavice se stolem (vyrobená z jednoho kusu) nebo přídatný dřevěný díl opatřený zábradlím, který je možno přimontovat na klasické přebalovací komody.

Zmiňována je také oblast **péče** a její pojetí (2) a s ní související **spolupráce** (2).

Ad. 8) Které rady, podněty, principy jsou inspirativní pro váš každodenní život s Vaším dítětem?

Odpovědi na tuto otázku se částečně překrývají s opověďmi u otázky předchozí, dva respondenti dokonce na svou předešlou výpověď odkázali. Zároveň se dozvídáme mnohem víc o tom, čím se rodiče cítí obohaceni, co jim konkrétní poznatky opravdu přináší. U těchto aspektů se zastavím především. Přehledně výsledky zobrazuje graf:



⁴⁰ Němčina rozlišuje *Aufmerksamkeit* (pozornost) a *Achtsamkeit* (pečlivost, citlivost)

Rodiče inspiruje možnost uplatnit a spolehnout se na své **pozorování** dítěte (7). To jim například pomáhá *vědomě vnímat a rozpoznat potřeby dítěte i nepatrné vývojové pokroky* (1). Inspirativní je též *prosté pozorování bez hodnocení* (1). Jiná respondentka píše: *Malé dítě ví samo nejlépe, co je pro ně dobré. Takže pozorovat..* Odpověď na to, co dítě právě potřebuje, je v dítěti samém, a proto má tedy smysl dobře a otevřeně ho pozorovat.

S tím dále souvisí téma **důvěry** v dítě (5), jeho schopnosti a kompetence. Jedna respondentka vyjadřuje přání svou dceru *ještě více nechat, ještě více důvěřovat tomu, že ona sama ví, co potřebuje*.

Rodiče dále inspiruje **uzpůsobit prostředí** věku, resp. vývojovému stupni a potřebám dítěte (5). Takto připravené prostředí pomáhá *vyhnout se stresu a necitlivosti vůči dítěti* (1).

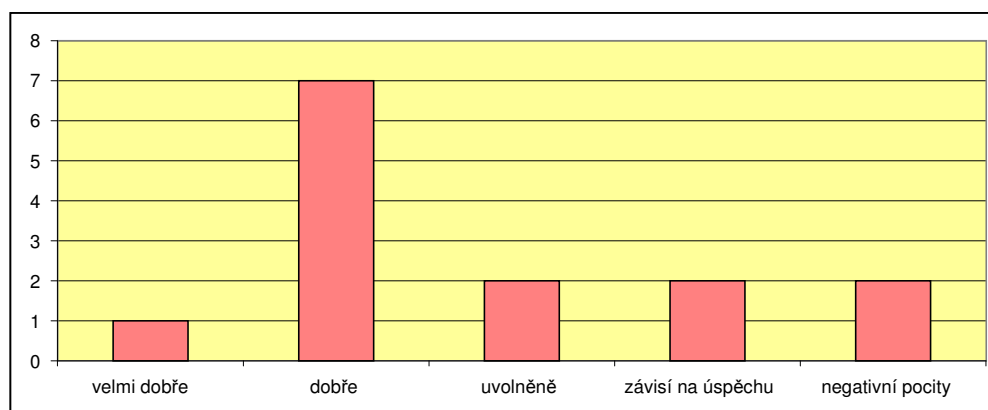
Inspirativní v ohledu **péče** (3) je *plná pozornost* (1) obou, tedy bez nutnosti dítě například při přebalování bavit hračkou (1). Přístup tohoto konceptu k péči způsobil u jedné respondentky to, že *péči prožívá jako něco velmi významného* a označuje ji za *nejlepší příležitost, žít vztah se svým dítětem*. Jiná respondentka oceňuje *péči prodchnutou vztahem a doprovázením, protože umožňuje být spolu a s respektem a děti se stávají brzy samostatné*. Rodiče dále oceňují praktičnost **oznamování dítěti, co bude následovat** (2) a možnost vyčkání na jeho reakci (1), což je možné aplikovat i v jiných situacích, než je péče.

Rodiče dále oslovuje **vyhýbat se používání slova „NE“** (evokujícího spíše situaci zákazu) a hledání nových cest, jak se bez tohoto slova obejít (2). Tento princip jsem mezi myšlenkami Emmi Pikler nepotkala, zmiňují ho spíše lidé, kteří se v praxi výchovou a prací s rodiči zabývají. Stojí za ním zkušenost, že jevy, ke kterým směřujeme svou pozornost, mají tendenci se zesilovat. Tudíž je výhodné v situaci, kdy dítě dělá nebo chce dělat něco nechtěného, „zakázaného“, obrátit v naší výpovědi k němu pozornost k alternativě, k tomu, co je možné (Tedy místo: „Nemaluj po stole.“ spíše například: „Jestli chceš malovat, přines si svoje čtvrtky.“) (rozhovor s Andreou Oswald).

Poslední zajímavou oblastí je specifické **zacházení s konflikty** (2). Ani tento princip jsem v díle Emmi Pikler nenašla. Jedna respondentka, která byla konkrétnější, uvedla *situace jako například konflikty pojmenovávat, resp. zrcadlit*. S tímto tématem jsem se osobně setkala na kurzu pro rodiče a děti v Kolíně nad Rýnem, kde lektorka s prvky Pikler pedagogiky hodně pracuje (rozhovor s Martinou Born). V praxi jde o zajímavý způsob, jak doprovázet děti raného věku v situaci konfliktu. Velmi často nastává například situace, že dvě děti si současně chtějí hrát s jednou hračkou, obě ji drží, obě velmi emotivně reagují. Naše klidná pozornost a jednoduché nehodnotící popsání toho, co se stalo, resp. co vidíme, například že v prostoru leží jiné hračky atp., může dětem pomoci uklidnit se, zorientovat se v situaci a často najít vlastní řešení (jedno z dětí se např. rozhodne pro jinou hračku).

Ad. 9) Jak se cítíte, když se při zacházení se svým dítětem snažíte odpovídat Pikler principům?

Velmi zajímavá otázka, která odhalila nejen to, jak se většina z respondentů momentálně cítí, ale i to, jaké byly jejich počáteční pocity a co bylo případně potřeba překonat, jak se jejich pocity vyvíjely. Jak dále uvidíme, dozvíme se i víc o tom, na čem je případný dobrý pocit respondentů založen.



Velmi dobře (1) se cítí jedna respondentka a dodává: Přístup mi dodává jistotu a umožňuje respektující zacházení. Přináší klid do našeho každodenního života a zamezuje nesmyslným bojům o moc!

Jedna třetina respondentů uvádí, že se cítí **dobře** (7). *Autentická, respektující, milující* (1).

Objevilo se i označení **uvolněně** (2) a jedno přiblížení:

[13]: Dítě představuje rovnocenného partnera, se kterým jednám s respektem. Já jsem uvolněná, protože ji často nechávám v klidu, namísto snahy neustále řešit nebo vysvětlovat, jak často vidím u ostatních matek.

Dvě matky uvádí, že zažívají obě polarity emocí, do značné míry v závislosti na úspěchu (2).

[5]: *Jako vědec. Někdy úspěšně, někdy frustrovaně.*

[8]: *To je závislé na úspěchu – takže někdy dobře, někdy spíš frustrovaně, když to nejde tak, jak si představuji.*

Dvě respondentky uvádí **negativní pocity** (2) – momentální *nejistotu*, neboť zřejmě nepůsobí autenticky (1) a pocity *přílišného napětí z toho, chtít udělat „všechno správně“* (1).

Odpověď jediného muže ve výzkumu odkazuje spíše na určité *přesvědčení* (*Myslím, že dělám něco, co je pro něj velmi dobré*), další dvě respondentky se zabývají jinými aspekty (např. těžkosti na začátku) a svůj momentální pocit přímo neuvádí. Jedna respondentka na otázku neodpověděla.

Nyní bych ráda uvedla konkrétní výpovědi odkrývající zajímavé aspekty týkající se užívání těchto principů v každodenní rodinné výchově. Nejprve pár slov o vývoji vlastních pocitů:

[11]: *Zpočátku mi bylo zvláštně, těžce, nejistě a zatíženě – nyní už nemohu jinak a to, jaké zacházení s dětmi ve svém okolí pozoruji, mě děsí*

[12]: *Jsem vždy znovu ráda, že jsem tyto principy poznala a že je také užívám. Někdy je zapotřebí hodně trpělivosti, ale vyplatí se to. Já se naučila až postupem času, že musím dávat pozor i na své*

vlastní hranice. Je k ničemu následovat jakési principy, když člověk nezohlední vlastní potřeby a hranice.

Vztah mezi vlastními pocity a přesvědčeními a principy, které byly definovány jinou osobou, velmi autenticky dokumentují následující výpovědi. Potvrzují také snahu lektorek směřovat rodiče k tomu, aby brali v první řadě ohled na své vlastní pocity:

[1]: *Já se snažím převzít jen to, co můžu a při čem se cítím dobře...a tak se cítím dobře, když se snažím odpovídat Pikler principům. Většinu těchto principů vnímám jako potvrzení toho, co říká můj pocit.*⁴¹

[17]: *Já se nesnažím. Pikler principy v mnohém souhlasí s těmi mými. Nevnímám je jako cizí systém.*

Z výpovědí tedy vyplývají různé možnosti, které odůvodňují dobrý pocit respondentů.

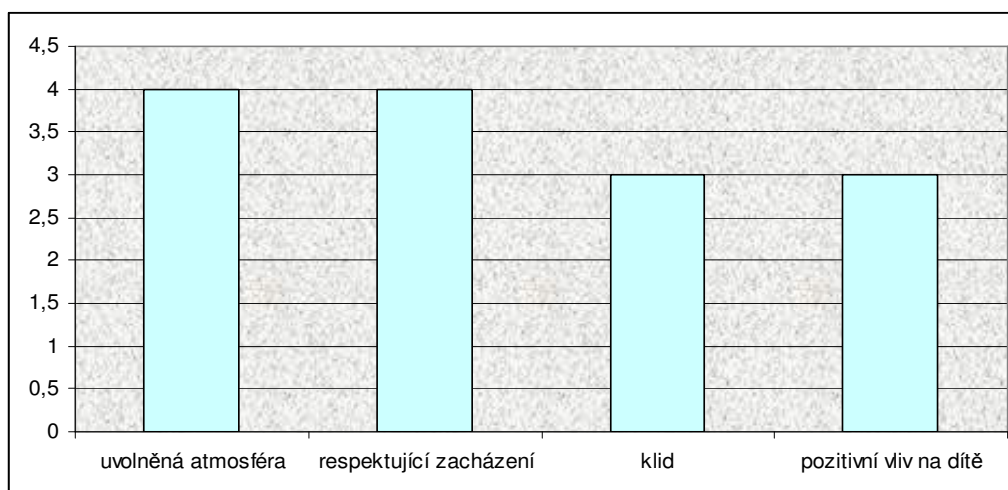
Principy jako takové mohou přinášet dobrý pocit a užitek (*Přístup...dodává jistotu a umožňuje respektující zacházení*).

Dále může být dobrý pocit založen na tom, že rodič z nabídky Pikler pedagogiky vybírá a uplatňuje především to, co je s ním v souladu [1].

Výpověď [17] demonstruje možnost, kdy Pikler filozofie v mnohém splývá s přesvědčeními rodiče, a tím je vyjádřením toho, co mu je vlastní.

Ad. 10) Co pro vás představuje pozitivní přínos tohoto přístupu v každodenním životě s Vaším dítětem?

Odpovědi se do jisté míry překrývají s tím, co již zaznělo. Na rozdíl od 8. otázky zjišťující, co rodiče inspiruje (a může být i cílem, ke kterému se rodiče více či méně blíží), se nyní ptáme na to, co pozitivního je v každodenním životě již přítomno.



⁴¹ „Bauchgefühl“ – tedy spíše ve smyslu „intuice“

Užití Pikler principů podle respondentů přispívá k **uvolněné atmosféře** (4) a umožňuje **respektující zacházení** (4). Dále přispívá k tomu, že mnoho situací probíhá více **v klidu** (3).

Rodiče oceňují i *příznivý vliv na dítě*, konkrétně to, že *se učí větší vytrvalosti a lépe vnímat sebe sama* (1), také *se umí samo zabavit a pořád nefňuká* (1). Jedna respondentka oceňuje obecně *kompetenci* (1) svého dítěte. Následují citace několika odpovědí vystihujících různé kvality obohacení každodenního života a vzájemného vztahu:

[8]: *Zacházení je klidné. Mám čas a klid zabývat se mým dítětem a zároveň se snažím zapojit jej do svých každodenních aktivit.*

[10]: *On vyzařuje klid. Člověk využívá vědomě společné chvíle, kterým se v každodenním životě jinak nevěnuje tolik pozornosti (např. situace péče). Cítím se být s dětmi propojená.*

[11]: *Mnohé je mnohem uvolněnější, je mi v tom dobře, důvěra roste, dítě je spokojené, zažíváme málo bojů.*

Ad. 11) Existuje mezi těmito radami, podněty, principy něco, co pro Vás není lehké v praxi použít?

Nejčastěji zaznívá: **zachovat klid a respekt** (5). Například vždy *v klidu vysvětlit, co nejde a proč* (1) či *zůstat vždy klidná a rozumná* (1). Jiná respondentka dále upřesňuje konfliktní situace, ve kterých jsem sama hodně rozčilená – *zůstat v klidu a respektující, zrcadlit situaci* (1). Nakonec je zmiňovaná situace péče – *klid při péči* (1).

Další vnímanou výzvou jsou tedy **situace péče** (5). Vedle výše zmíněného *klidu*, který občas chybí, může být zvlášť ve stresových situacích těžké *zpomalit* (1), tedy naladit se na dětské tempo a přizpůsobit se mu.

[9]: *Nechat mu vždy tu svobodu. Někdy (při přebalování) to zkrátka musí jít rychle a to se pak i prosadím.*

[12]: *Je to hodně závislé na mé náladě. Situace péče mi nepřišla vždycky jednoduchá.*

[15]: *Například při přebalování také často nejsem uvolněná.*

Odpovědi odkazují na téma setkávání a prolínání dětského světa se světem dospělých. Vnímám v nich velkou snahu matek jednat s dětmi přiměřeně citlivě a s pochopením pro jejich vnímání, prožívání a tempo. Zároveň přiznávají i to, že někdy se musí řídit i zákony světa dospělého – přebalit

dítě rychle, když tlačí čas. A že prožívají i různé pocity, které nárokům Emmi Pikler ne vždy dostojí, jsou však neméně lidské .

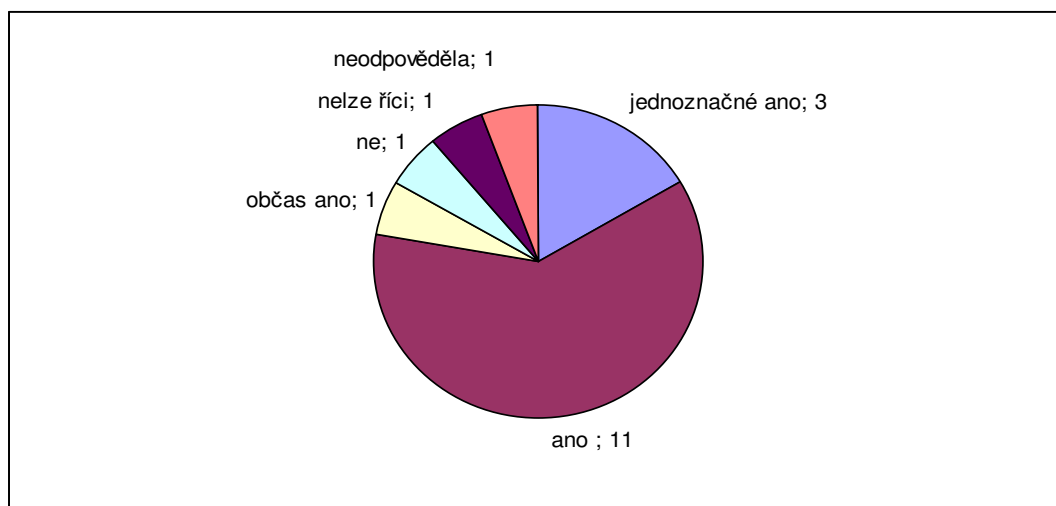
Děti raného věku si rozhodně zaslouží klidné zacházení a spoustu trpělivosti. Schopnost takového naladění či připravenost k němu je dána temperamentem každého člověka a do určité míry ji pak ovlivňují i další faktory, které soužití s malými dětmi doprovází (za všechny uvedu například nedostatek spánku a jeho přerušování, které může značně zvýšit dráždivost i jinak velmi klidného člověka). V takových situacích je rozhodně velmi prospěšné, když se rodiče snahou o klid orientují. Zároveň chci dodat, že velmi důležité také je, aby rodič byl autentický.

Jedna respondentka dále uvádí, že se Pikler pedagogikou sice orientuje, ale chce najít vlastní cestu. Mnohé ani používat nechce, protože jí to přijde nepraktikovatelné. Co má konkrétněji na mysli, bohužel neuvádí. Dvě respondentky na tuto otázku neodpověděly.

Ad. 12) Vnímáte rozdíl mezi Vámi a rodiči, kteří Pikler přístup neznají?

Odpovědi na tuto otázku tíhnou jednoznačně k souhlasu a velmi zajímavé mi přijde i konkrétní popis, jak respondenti vnímají výchovné působení rodičů, jež Pikler přístup neznají – budu je nazývat „konvenční rodiče“. Samozřejmě tato tvrzení nelze jakkoliv zobecňovat a v první řadě odkazují na to, co je důležité pro naši skupinu rodičů.

Začneme tedy tím, do jaké míry a jakým způsobem respondenti souhlasí či nesouhlasí s existencí rozdílu mezi „Pikler rodiči“ a „ostatními“.

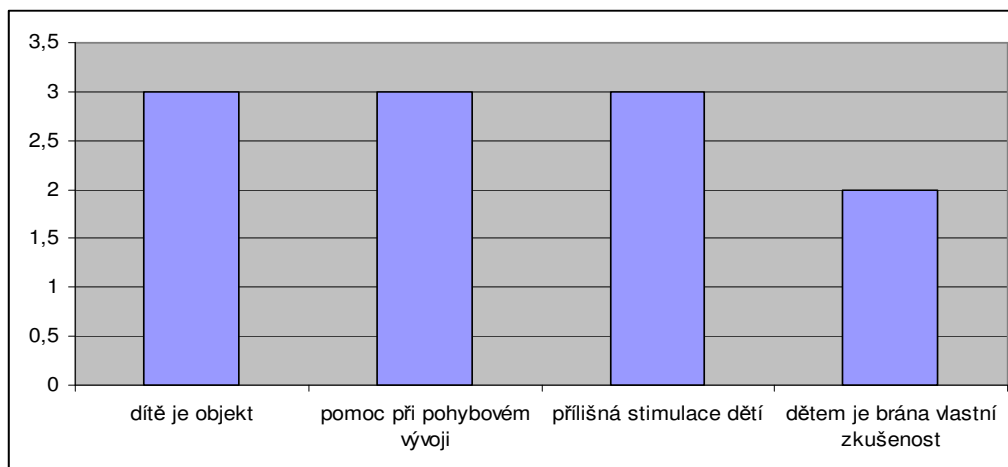


Graf zachycuje rozložení odpovědí všech respondentů, více než dvě třetiny (14) odpovídají kladně. Respondentka, jež **nesouhlasí** (1) a uvádí, že na rozdíl mezi oběma skupinami nelze *automaticky* usuzovat. Jedna respondentka uvádí, že to vzhledem ke krátké době zabývání se tímto systémem **nelze říci** a navíc zná velmi málo rodičů, kteří s Pikler principy nepracují.

Poslední odpověď naopak kritizuje některé rodiče, kteří se ve své výchově na přístup příliš fixují:

[17]: *Rodiče, kteří se křečovitě drží pouze Pikler přístupu nevyvinou vlastní výchovné principy a sami sobě nevěří.*

Nyní zmíním oblasti, ve kterých respondenti vnímají rozdíly v zacházení s dětmi, poté budu citovat dvě odpovědi, které jsou podle mého názoru velmi komplexní a mnoho vypovídající. Nejčastější odpovědi zachycuje graf:



Častěji zmiňovaným rozdílem je podle respondentů to, že konvenční rodiče své děti stále ještě často **vnímají jako objekty** a tím způsobem s nimi i **zachází** (3). To především ve *velmi raném věku* (1). Později můžeme podle jedné respondentky například při hře pozorovat, jak rodiče dítě (z vlastní iniciativy) posazují na všelijaké houpačky určené starším dětem (1) – dítě je v roli manipulovaného objektu, protože samo by vzhledem k dosažené úrovni pohybového vývoje na tyto houpačky ani neumělo vylézt, ani se na nich udržet.

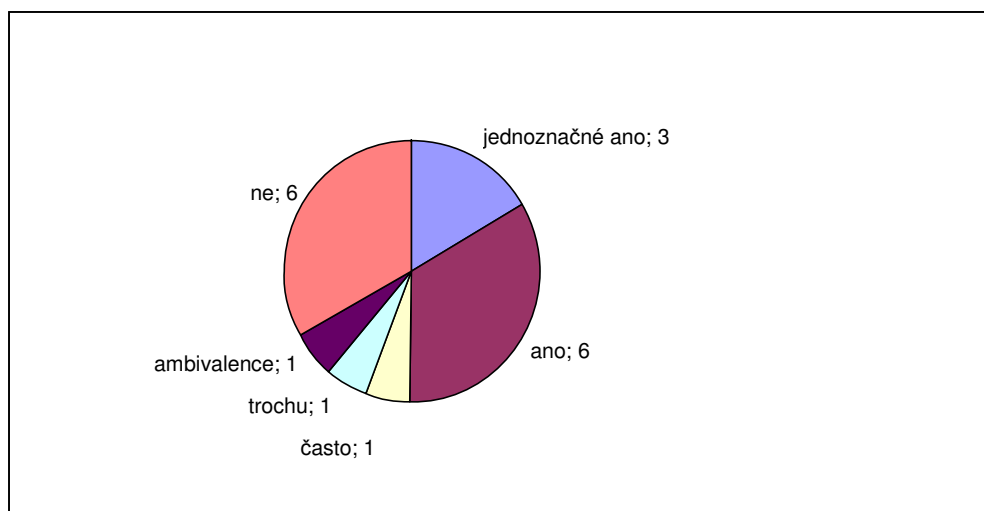
Dále je zmiňována právě oblast **pohybového vývoje** (3). Tak například prarodiče zkouší motivovat přibližně roční dítě k učinění prvních kroků tím, že ho vezmou za ruce a chtějí ho vést (1). I jiná respondentka uvádí, že mnoho lidí stále věří tomu, že dítě musí chození učit (1). Nakonec zaznívá kritika umísťování novorozenců a kojenců do různých lehátek či houpaček (1), kde se nemohou volně pohybovat.

Podle našich respondentů se také konvenční rodiče snaží své děti „**bavit**“ (1) nebo je neustále něco **učit** (2), což občas přesahuje hranice toho, co jsou děti schopné pojmout a zpracovat – může nabýt až podoby **přehlcení podněty** (2). Dále **rychleji zasahují**, když dítě něco právě nezvládá samo (2), **nenechají dítě učinit vlastní zkušenost** (2). Jedna respondentka se domnívá, že Pikler rodiče tolik na děti *neprojekují* vlastní představy, a pokud ano - svou projekci si *dříve uvědomí* (1). Dále je upozorňováno na *mocenské prosazování* (1) či *rychlé provádění péče* (1) u konvenčních rodičů.

[10]: *Občas ano. Tím, že se osobně zabývám Pikler principy, stojí dítě ve středu mého zájmu. Snažím se své děti provést lehkými a i těžkými fázemi jejich života, často se kriticky ptám sebe sama, snažím se vytvořit rámcové podmínky, které pomohou všem zúčastněným projít tyto fáze. U rodičů, kteří Pikler přístup neznají, zažívám často určitou povrchnost. Jejich děti musí fungovat, pohlíží se na ně často jako na objekty, méně jako na osobnosti nebo jsou strkány do „příhrádek“. Obraz dítěte je často jiný.*

[12]: *Ano. Dokonce částečně velice značné, takže se v mnoha situacích s takovými rodiči dost těžko diskutuje. Chybí dítěti odpovídající, respektující zacházení. Příliš nárokový (resp. stimulující), do jednání dítěte je více zasahováno, příliš mnoho návodů, dítě nachází vlastní řešení spíše zřídka atd.*

Ad. 13) Cítíte se díky znalosti Pikler pedagogiky vzhledem k dítěti kompetentnější?



Mezi odpověďmi zaznívá třikrát **jednoznačný souhlas** (3) a šestkrát **souhlas** (6). To je přesně polovina vzorku. Někteří upřesňují, proč se cítí kompetentnější. Pro jednoho respondenta (muže) je důležité, že některé *jeho myšlenky jsou i vědecky potvrzené* (1), další respondentka udává, že jí přístup dává *jistotu* (1), další oceňuje, že má díky němu *jasnou představu* (1).

Jedna respondentka se kompetentnější cítí **často** (1) a také uvádí *jistotu*, zakládající se na skutečnosti, že své dítě respektuje. Jiná se cítí **trochu** (1) kompetentnější, další vyjadřuje **ambivalenci** (1) s tím, že její vlastní kompetence se teprve vyvíjí.

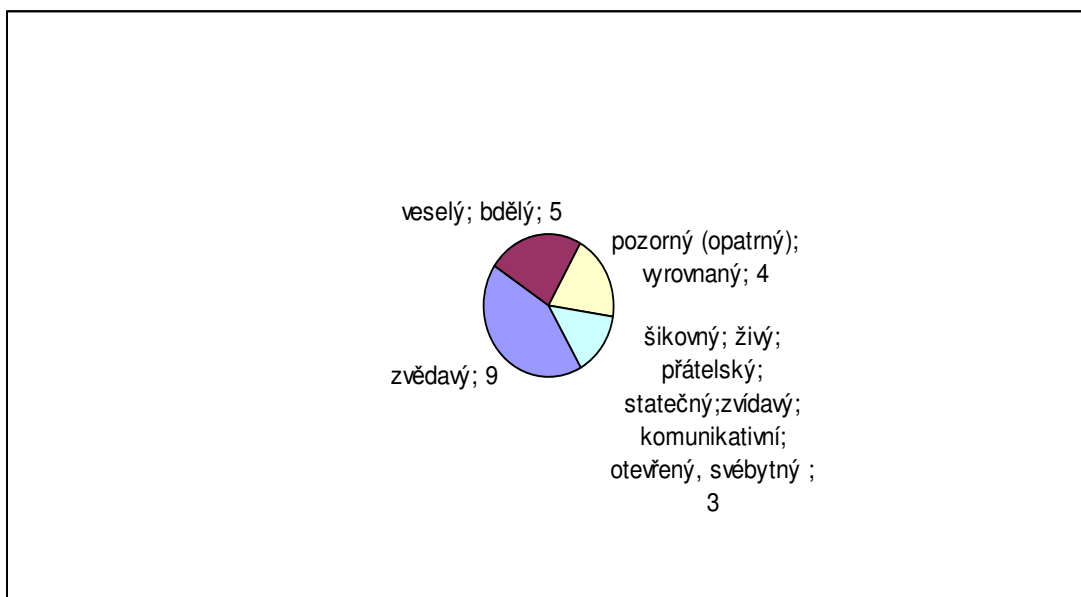
Šest z respondentů se kompetentnější **necítí** (6). Upřesňují však, že se díky tomuto přístupu cítí dítěti *blíže* (1), že se cítí *lidštější a autentičtější* (1). Kompetentní rodiče se podle jedné z respondentů najdou i mezi konvenčními rodiči (1). Jedna respondentka uvádí, že svou kompetenci přičítá tomu, že je matka a že plní svou biologickou úlohu. Velmi oceňují otevřenost následující výpovědi:

[8]: *Ne. Na to se až často cítím úplně neschpná vychovávat dítě. Jediné, co mi opravdu vždy znovu dodá odvahu, je věta: Důvěřuj svému dítěti.*

Být sebejistým rodičem naší moderní doby není rozhodně lehká úloha (viz ZÁVĚR). Zdá se, že Pikler principy přispívají u některých lidí k tomu, že se cítí kompetentněji. I pocity větší blízkosti a lidskosti jsou rozhodně pro vzájemný vztah rodiče s dítětem cenným přínosem.

Ad. 14) Zkuste uvést pět vlastností, které Vaše dítě co nejlépe vystihují?

Tato otázka nikomu nedělala problémy, až na jednu respondentku uvádějící 4 vlastnosti, uvedli všichni respondenti výčet 5-7 vlastností (v případě uvedení více než pěti jsem pracovala s prvními pěti uvedenými). Celý dlouhý seznam uvedených vlastností obsahoval jen jedinou negativní vlastnost – *prchlivost* (1). Graf znázorňuje nejčastější odpovědi a jejich četnost:



Objevují se vlastnosti týkající se **kognice a motivace** (zvědavý, zvědavý), **motoriky** (pozorný, šikovný), **temperamentu** či **vlastností osobnosti** (veselý, bdělý, vyrovnaný, živý, statečný, svěbytný) a **sociální oblasti** (přátelský, komunikativní, otevřený).

Mnoho dětí raného věku se podle mého názoru vyznačuje některými z výše uvedených vlastností, resp. zdravé a odpovídajícím způsobem zaopatřené dítě s jistými sociálními vazbami se zpravidla projevuje zdravou zvědavostí či zvědavostí, je přátelské a spokojené. Jednoduše řečeno – děti nejsou takové jen díky tomu, že jejich rodiče znají a využívají Pikler pedagogiku.

Zároveň mám dojem, že tento přístup je orientován na to, aby počáteční potenciál těchto pozitivních kvalit dětství byl ochraňován a ty se mohly rozvíjet a prohlubovat. Seznam také vypovídá mnoho o tom, že tito rodiče se jednoznačně orientují na pozitivní kvality a kompetenci, všímají si jich u dětí a zřejmě vědomě vytváří podmínky pro jejich rozvoj.

Nyní následuje rozbor odpovědí na rozsáhlou otázku 15, jejíž dílčí části jsou označeny písmeny a) – m). Jak jsem již uvedla, tato otázka se snaží přiblížit oblasti *pohybu a pohybového vývoje* (5), *hry* (4) a *péče* (4). Počet otázek, který se každé oblasti týká, je uveden v závorce. Začneme pohybovým vývojem:

Ad. 15a) Vyčkali jste u Vašeho dítěte v ohledu jeho pohybového vývoje objevení každého dalšího vývojového stupně? Stalo se při tom něco, co pro Vás bylo překvapivé?

Většina rodičů potvrzuje, že pohybový vývoj dětí nijak nestimulovali, tedy že **vyčkali objevení každého dalšího vývojového stupně** (16). Jedna respondentka si při tom dělala starosti – její dcera začala chodit až v 19 měsících. Protože dítě bylo jinak tělesně v pořádku, dala na radu Pikler lektorky, obrnila se trpělivostí a vyčkala i na tento vývojový krok.

Dvakrát se objevuje **záporná odpověď** (2), jedna respondentka upřesňuje: *Ne, mé dítě se motoricky posunulo ve vývoji až po terapiích*. To je samozřejmě velké téma, tedy otázka, kdy už je potřeba terapeutického zásahu. Vzhledem k tomu, že respondentka nic jiného neuvádí, můžeme konkrétní skutečnosti jen domýšlet. Každopádně Pikler přístup mluví o průběhu vývoje u zdravých dětí a jen u nich je možné tyto rady a principy plně aplikovat.

Co se týče toho, zda rodiče něco v průběhu pohybového vývoje překvapilo, odpovídá pět z nich **záporně** (5). Mezi **kladnými** odpověďmi zaznívá například, že obecně *každá nová fáze s sebou nesla něco překvapivého* (2). Rodiče byli též překvapeni *jistotou a šikovností dítěte* (3) a *rychlostí pohybového vývoje dítěte* (2).

[11]: *Ano, poté co jsem zpozorovala, jak sebejistou se stala, neměla jsem už žádný strach, moje důvěra v její schopnosti vzrůstala s vývojem*

Ad. 15b) Vyskytly se (v ohledu pohybového vývoje) momenty, kdy jste svému dítěti pomohli? Které?

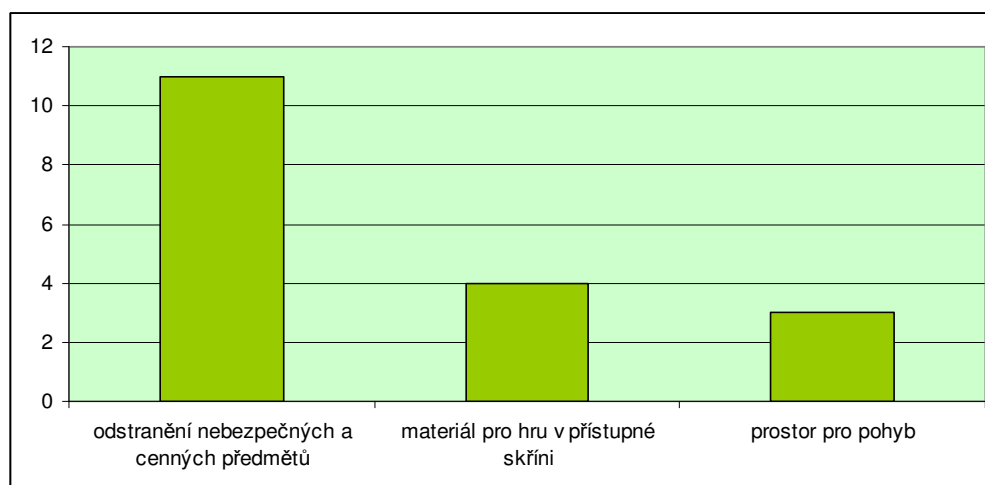
Dvě třetiny respondentů svému dítěti při jeho pohybovém vývoji nikterak **nepomáhala** (12). Jedna respondentka při tom zpočátku cítila velkou nejistotu, protože hlavička jejího malého syna byla zezadu velmi plochá a skoro všichni jí radili, aby ho pokládala na břicho.

Ve dvou případech byla dítěti **poskytnuta pomoc**, protože *rodiče o Pikler přístupu ještě nevěděli* (2), jiná respondentka uvádí *pomoc ve fázi otáčení na břicho a otáčení na záda*⁴² (1). Další matka pomohla dítěti, když právě začalo chodit a cítilo se ještě nejistě při pohybu ve velkých prostorách – *podala mu pak ruku* (1). Jednou *iniciovalo pomoc, resp. hru samo dítě* (1) – dcera bere matku za ruku a chce, aby s ní chodila do schodů a ze schodů (matka samozřejmě tento zájem následuje). Poslední případ je pak *nutná pomoc v podobě terapeutického zásahu* (1).

Ad. 15c) Která praktická opatření/změny podporující volně probíhající pohybový vývoj a samostatnou aktivitu dítěte jste ve svém bytě provedli?

⁴² I Pikler uvádí, že v počátcích, kdy se dítě začíná otáčet ze zad na břicho a zpět, se stává, že se nejdříve z nově dosažené polohy neumí dostat zpět. Když vyčerpané dosavadními pokusy začne plakat – pomůžeme mu samozřejmě a položíme ho zpět do výchozí polohy (na zádech).

Některé z následujících změn musí dříve či později udělat všichni rodiče, ty ojedinělé často prozrazují, jakým způsobem konkrétní lidé uvedli do praxe Pikler filozofii, případně jaký nábytek zvolili:



Nejčastější odpověď je odstranění **nebezpečných a cenných předmětů** z dosahu dítěte (11), např. květin. Rodiče dále často **vyklidili dítěti přístupnou část skříně** (4), matky uvádí většinou skříně či regály v kuchyni, a dali do ní dítěti materiál k objevování a volné hře.

Zmíněna je tendence **vytvořit co nejvíce volného místa pro pohyb dítěte** (3), např. ponechat v bytě jen ten nejn nutnější nábytek, aby se dítě mohlo *pohybovat a běhat* (1), případně *šplhat* (1). Někteří pořídili či vyrobili dřevěné pomůcky podporující pohyb a umístili je v bytě – např. *schody podle Hengstenbergové* (1), dále je zmíněno pořízení „Pikler nábytku“ – *jídelní lavice a přídatný díl k přebalovací komodě* (1).

Důležité skříně a zásuvky, které není možno vyklidit, jsou opatřeny *dětskými pojistkami* znemožňující jejich otevření (2), elektrické zásuvky *záslepkami* (1).

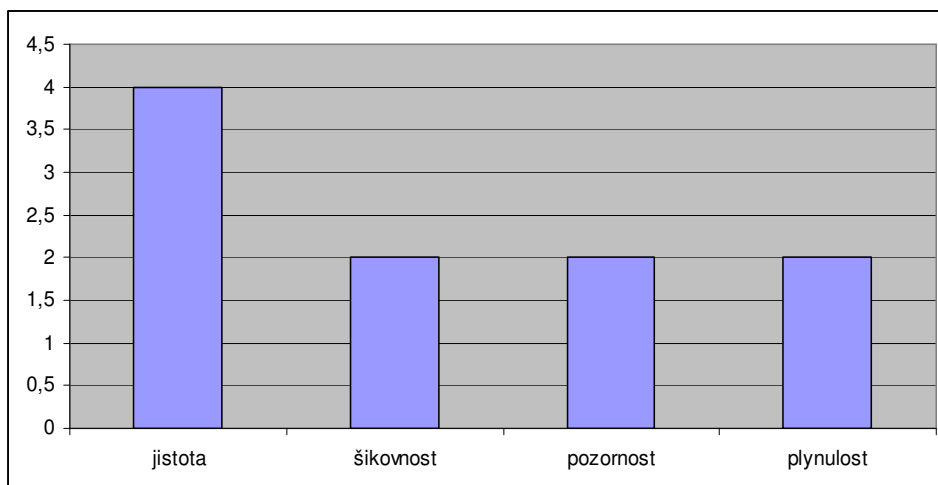
Jedna respondentka uvádí zřízení spaní na matracích na zemi, aby dítě mohlo po spánku samostatně vstát (1). Další podotýká, že *dětský pokoj* je určen pouze *ke spánku a péči o dítě* (1), nejsou v něm tedy žádné hračky. Takovéto jasné vymezení prostoru pomáhá jistě i dítěti předvídat, co bude následovat a jasně oddělit čas spánku nebo péče od času hry.

Ad. 15d) Pozorovali jste, že se u Vašeho dítěte během volného pohybového vývoje vyvinuly vlastnosti a schopnosti, které pak dítě využilo i v jiných situacích?

Na tuto otázku odpovědělo kladně 8 respondentů. Uvádějí vlastnosti související s pohybem – **pozornost a opatrnost** (2), **šikovnost** (1), **schopnost odhadnout situaci** (1). Dále zaznívají volní a jiné vlastnosti osobnosti: **velká sebevědomost** (2), **velká cílevědomost** (2), *důvěra v čas i v sebe* (1), *klidné zakotvení v sobě* (1), *svěbytnost* (1). Jedna respondentka dále uvádí: *rozpoznání a odhad vlastních schopností, schopnost najít vlastní řešení při frustraci a zážitek vlastních hranic, vlastní omezenosti* (1).

Zápornou odpověď uvádí 4 respondenti, další 2 tuto otázku nezodpověděli, jiní 2 jí neporozuměli a 2 uvádí, že něco takového momentálně nelze říci.

Ad. 15e) Zkuste prosím vystihnout kvalitu, která je charakteristická pro pohyb Vašeho dítěte:



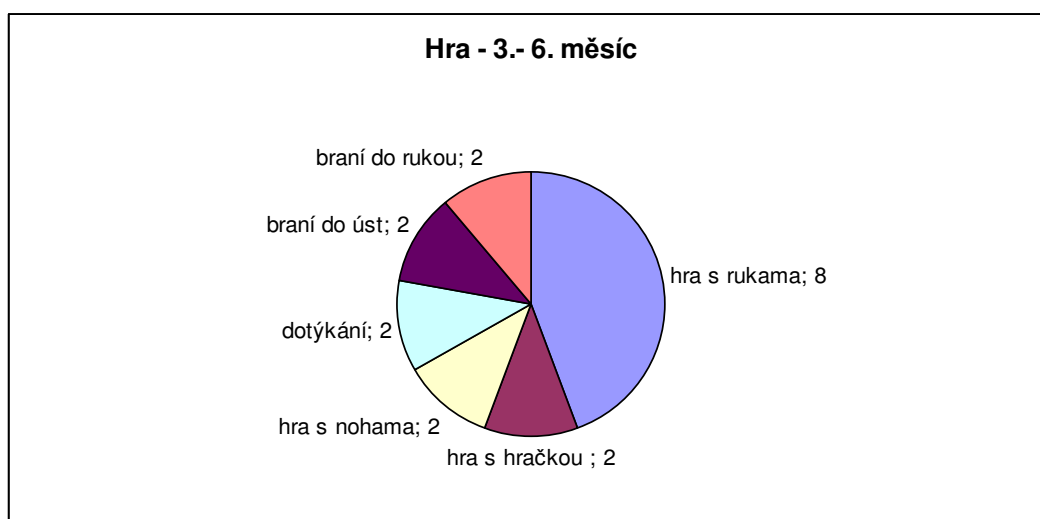
Vedle kvalit pohybu uvedených v grafu se výpovědi rodičů týkají i dítěte. To je označováno za **cílevědomé** (2) a **sebevědomé** (2), pohyb **si užívá** (2), **zná své hranice** (2), je **vytrvalé** (2).

Ad. 15f) Vzpomenete si ještě, kdy si Vaše dítě začalo hrát? Jak jeho hra vypadala?

V jedné odpovědi pragmaticky zaznívá: přijde na to, co hrou rozumíme. Jak jsme v Kapitole 4 přiblížili, Emmi Pikler rozumí „hrou“ všechny projevy jeho zájmu o svět od prvních týdnů. Toto pojetí přejímá i většina našich respondentů – počátky hrového chování spatřují v aktivních projevech zájmu dítěte o své okolí od prvních týdnů:



Předmětem **pozorování** v prvních týdnech(4) může být *látka uvnitř košíku*, ve kterém dítě leží (1), *vlastní ruce* (1) či *dudlík* (1).



Zajímavou podkategorií v oblasti hry s rukama v období 3.- 6. měsíc je případ, kdy děti své ruce dlouho *fascinovaně pozorují* (3). To je v ohledu motorického vývoje důležité pro koordinaci oko-ruka (viz 4.4.6).

Další mnou stanovené období začíná v okamžiku, kdy se dítě stává mobilním, tedy přibližně okolo 6.-7. měsíce a je ukončeno dosažením 12. měsíce věku. Počátky hry až v tomto období uvádí dva respondenti. Jeden z nich uvádí, že než se stalo dítě mobilní, mělo často dlouhou chvílí – pak rádo *objevovalo byt* (např. zkoumání vzorku koberce). Druhým je zmíněna obliba v *boření* nebo *vyklízení věcí a vracení zpět* (1) mezi 7. a 11. měsícem.

Na vyspělejší podoby hry odkazují odpovědi 4 respondentů. Ti v období mezi 1. a 2. rokem uvádí především počátky **napodobování /imitace** činnosti dospělých (4), dále například pokusy *postavit věž*

z *kostek* (1). Jedna respondentka uvádí, že dítě má *zájem aktivně se podílet na každodenních aktivitách* (18 měsíců).

Ad. 15g) Jak vypadá společná hra s Vaším dítětem? Co při ní Vy prožíváte?

Odpovědi potvrzují, že rodiče se orientují na podporu volné hry dětí. Společná hra pak vypadá tak, že rodič dítě **pozoruje** (5) a případně se **zapojí do toho, co dítě nabízí** (9).

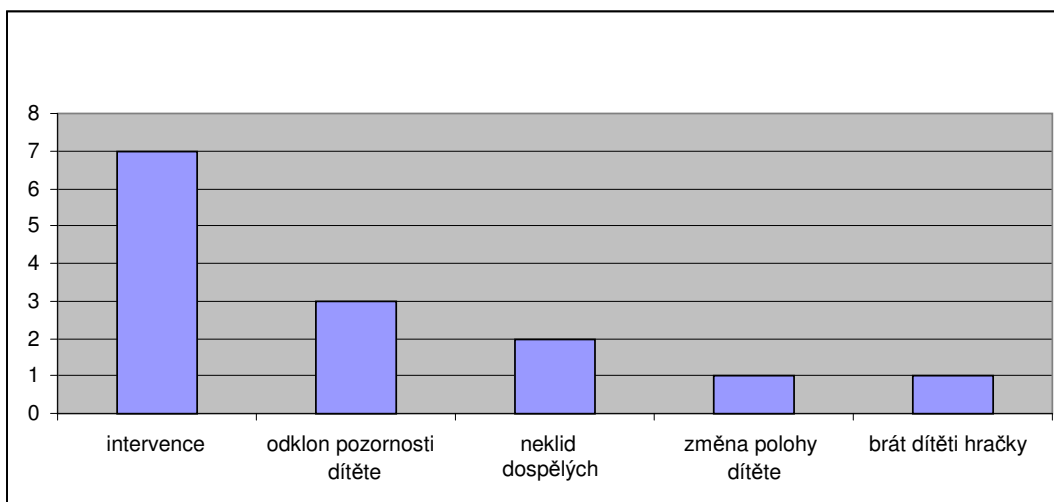
Děti jsou ve hře *samostatné* (2) a mají zcela *konkrétní představy* o tom, *jak má hra probíhat* (2). Další aspekty „společné hry“, resp. doprovázení volné hry dítěte zprostředkovávají následující citace matek dětí stáří 1,5 -2 roky:

[4]: *Přihlížet. Dítě si hraje velmi soustředěně, ponořené a je většinou spokojené. Umí se zabavit stále stejnými věcmi, jako například plnit nádoby, přeskupovat jejich obsah. Příležitostně výbuchy vzteku, když se něco nepovede. Dítě přijme zřídka pomoc, o kterou nežádalo.*

[12]: *Nechám se vtáhnout do hry a vést mým dítětem, dělám to, co požaduje, např. v rámci své role přijmu jím podaný hrnek a vypiju imaginární čaj. Když staví, jen přihlížím a podílím se slovně na jeho zážitcích (radost či neúspěch, když se zboří věž). Snažím se hru neřídit ani nepodněcovat.*

Na druhou otázku odpovědělo 5 respondentů. Při společné hře prožívají především **radost** (3). Čas společné hry je *bezstarostný čas* (1), kdy se rodič *cítí dobře* (1), prožívá *blízkost a lásku* (1). Dále je to čas naplněný *důvěrou* a občas *údivem* nad schopnostmi dítěte (1).

Ad. 15h) Co podle Vás může dítě v kojeneckém /batolecím věku při jeho samostatné aktivitě rušit?



Není divu, že se tito rodiče shodují – největší počet odpovědí zněl: **intervence** (7), ve smyslu zásah dospělých. Takové intervence mohou mít podobu *vysvětlování, jak má dítě věci dělat a jak se má pohybovat* (2), tedy různých *návodů* (2) či *zákazů* (2). Dospělí svým zásahem obecně **odklání pozornost dítěte** od jeho činnosti (3) – oslovováním (1), podněcováním (2), či doslova „obehráváním“⁴³ dítěte (1). Zaznívá i *neklid dospělých* (2). Další uváděnou intervencí dospělých je pak **změna polohy dítěte** (*příliš brzké posazování* - 1), nebo *když dítěti všechno bereme* (1).

Ojediněle jsou uváděné některé další faktory v chování dospělých, například *měníci se vztahové osoby* (1), *přítomnost příliš mnoha lidí* (1) nebo *příliš častá dělená pozornost* (1) ze strany dospělého.

Za rušivé faktory prostředí považují pak naši rodiče **hluk** (4), případná **nebezpečí** (3), či **nevhodné hračky** (3) – tzv. „*aktivní hračky*“, které blikají a vydávají zvuky (2) či hračky zavěšované *nad hlavu kojence* (hrazdičky, závěsné hračky do kočárů) (1). Na dětskou hru může působit rušivě jak *přesycení podněty* (televize) (1), tak jejich *nedostatek* (1).

Ad. 15i) Jak dlouho se Vaše dítě samo zabaví?

Odpovědi jsem hodnotila vzhledem k věku. První skupinu tvořily děti 0-12 měsíců staré, druhou skupinu děti staré 13-24 měsíců a ve třetí byly děti staré 25-36 měsíců.

Skupinu dětí do jednoho roku tvoří 6 dětí ve věku 6,5 – 12 měsíců. Podle jejich rodičů je maximální nejdelší čas, kdy se v současné době děti samy zabaví 30 minut – 2 hodiny, v průměru jednu hodinu.

U dětí mezi prvním a druhým rokem už jsou údaje rozrůzněnější a závislé na dalších faktorech. Tuto skupinu tvoří 8 dětí ve věku 13-24 měsíců a konkrétní údaj o době, po kterou se dítě dokáže samo zabavit, udalo 5 rodičů. Je to čas, který dítě stráví opravdu samo svou činností. Rodiče uvádí dobu od 5 do 30 minut, průměrně pak 14 minut. Zbylí dva rodiče uvádí dobu slovy *momentálně málo* a *dlouho*, což se sice nedá zařadit, ale můžeme usuzovat, že tato doba je značně individuální. Doba se také značně prodlužuje, když je matka s dítětem ve stejném prostoru a dítě má možnost se k ní vracet. Vzhledem k první skupině se tato průměrná maximální doba zkrátila na ¼.

Poslední skupinu tvoří 4 děti stáří 25 – 36 měsíců. Jedna respondentka dobu není schopná určit. U ostatních tří dětí jsou časové údaje velmi individuální – jedno dítě se samo zabaví *momentálně málo* (max. 10 minut), další 45 minut a spíše venku, než uvnitř a poslední ½ hodiny až ½ dne (záleží na rozvržení dne a na tom, co má matka na práci).

Vzhledem k tomu, že naše skupina je poměrně malá a nemáme žádné údaje ke srovnání, musíme zůstat jen na úrovni vlastních úvah a odhadů.

Poměrně dlouhý čas, který tráví děti do jednoho roku svou hrou, vypovídá o tom, že jsou na samostatnou činnost zvyklé a že je uspokojuje – následně i o tom, že jejich rodiče pro ni aktivně

⁴³ „bespielen“

vytváří podmínky (odpovídající uspořádání prostředí a i snaha o *nezasahující chování* – viz otázka 15g).

Přibližně v době dosažení prvního roku se doba nepřerušované samostatné činnosti značně zkracuje. Dítěti se s nárůstem motorických schopností otevírá čím dál více možností seznamování se se světem, rádo je s dospělými a začíná se podílet na společných každodenních činnostech. Objevují se nové formy hry, jejichž nedílná součástí je interakce (viz také odpovědi na 15f). Dítě se občas vrací k matce, aby načerpalo energii, tzv. elastické pouto (viz 3.2)

U 2 ze 3 dětí třetí skupiny můžeme naopak oozorovat, že doba, kterou stráví svou činností, se opět začíná prodlužovat. To by se jistě potvrdilo, kdybychom měli k dispozici údaje od početnějšího vzorku.

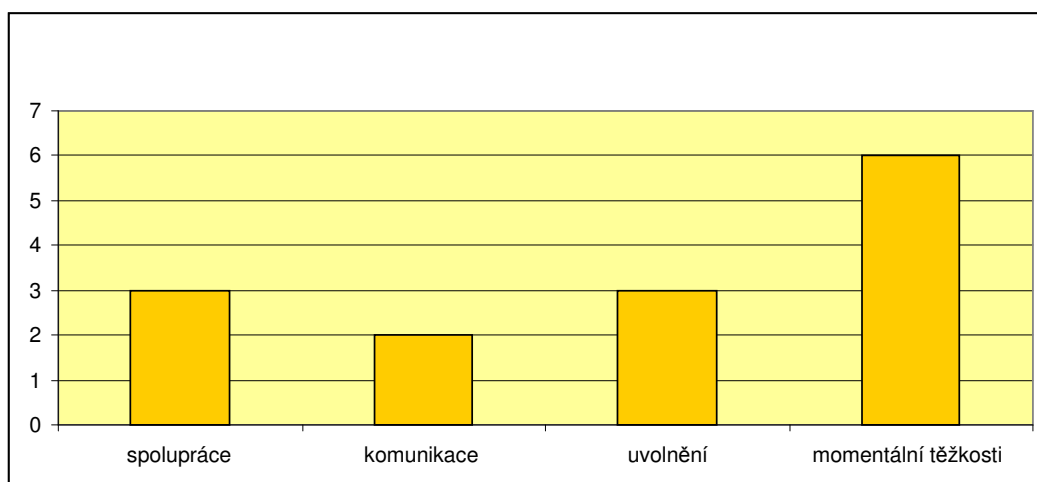
Ad. 15j) Co se svým dítětem prožíváte při následujících situacích péče, které se každý den opakují?

-při přebalování:

-při koupání:

-při jídle:

Při rozboru se zastavím u každé z uvedených situací, přičemž největší pozornost zaslouží první z nich (viz oddíl 4.3.6). Právě odpovědi týkající se přebalování jsou nejrozmanitější.



Čtyři respondentky uvádí obecně formulované **pozitivní aspekty**, které ve společném čase při přebalování s dítětem zažívají: zaznívá především **spolupráce** (3) a **kommunikace** (2), dále *vztahové prožitky* (1) nebo *kompromisy* (1).

Další tři respondentky uvádí, že tato situace je pro ně **většinou velmi pěkná, uvolněná**. Zaznívá však, že je potřeba mít *čas a trpělivost* (1) nebo *klid* (1), když se dítě nechce přebalit. Pokud klid chybí a matka se momentální nechuti dítěte nedokáže přizpůsobit, může být přebalování *náročné*. Jedna z respondentek dále uvádí, že občas zažívá *boj s dítětem* (1).

Šest respondentů uvádí určité **momentální těžkosti** (6), které se svým dítětem při přebalování prožívají, dva z nich situaci přebalování vnímají jako **velmi náročnou** (2). Jedná se o děti okolo jednoho roku – jedním z důvodů je *současná absolutní nespokojenost dítěte*, přičemž druhý rodič se potýká s tím, že musí své dítě proti jeho vůli při přebalování pevně držet, aby nespadlo ze stolu – *dítě*

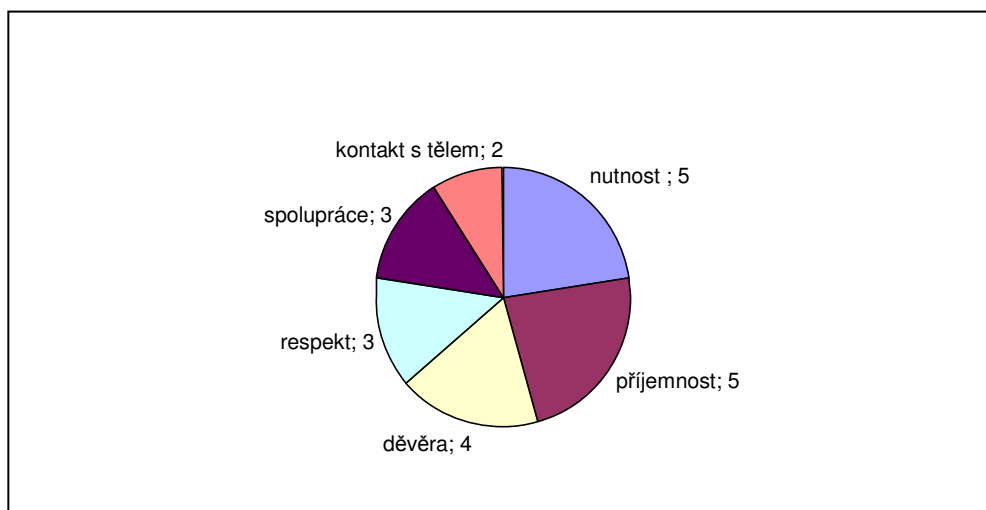
chce vstávat. I jiné respondentce dělá potíže mobilita dítěte a jeho chuť se pohybovat (stáří 9 měsíců) – *dítě nechce zůstat ležet na zádech*. Dvě respondentky uvádí obecně *odpor a protest dítěte, nechuť se přebalovat* (2). Oběma dětem je již rok a půl a obě respondentky též uvádí, že se děti nakonec dají docela dobře přesvědčit a protest se mění ve spoluúčast.

V souvislosti se situací **koupání** dětí se všech 18 respondentů vyjadřovalo **velmi kladně**, rodiče i děti si tuto situaci moc užívají. To je pochopitelné i vzhledem k věku dětí (všechny jsou starší než půl roku) – eventuální těžkosti bychom nejspíš očekávali spíše v prvních týdnech či měsících. O konkrétní podobě dětské aktivity při koupání se dále zmíním u rozboru odpovědí otázky 15l).

Odpovědi ohledně situace jídla jsou také celkem rozmanité a rodiče komentují různé aspekty této situace. Sedm respondentů vyjadřuje, že tato společná situace probíhá **v klidu**, že **dítě jí rádo a s chutí** (7). Někteří zdůrazňují, že samo **dítě rozhoduje o tom, kolik sní** (3). Zmíněn je i aspekt uspořádání vnějšího prostředí:

[1]: *Od té doby, co má svůj vlastní stůl a židličku je jídlo opět velmi uvolněné*

Ad 15k) Jaký pocit se snažíte dítěti během těchto situací zprostředkovat?



I přes všechny pozitivní aspekty rodiče nejčastěji uvádí, že dítě má pochopit **nutnost péče** (5) jako něčeho **důležitého** (1) a **samozřejmého** (1), co přispívá k našemu blahu a co lze zároveň **prožít velmi příjemně** (5). Rodiče přitom *berou ohled na dítě a jeho potřeby* (2), *dítě má právo spolurozhodovat* (2).

Dítě se má **cítit ve svém těle dobře** (2), moci ho *vnímat* (1) a *poznávat* (1), má své tělo *mít rádo* (1) a *prožívat* ho jako *hodnotné* (1).

Dále se rodiče se snaží vytvořit atmosféru **důvěry** (4) a **respektu** (3), ve které je prostor pro **spolupráci** (3). Tento záměr podporuje **klid** (2) a provází **radost** (2). Jedna respondentka uvádí:

[10]: *Tvé tělo je hodnotné. Stojí mi za pozornost.
 Ted' mám na tebe čas a soustředím se na tebe.
 Poskytnu ti tolik prostoru, kolik potřebuješ.
 Pomohu ti, když sám nebudeš vědět, jak dál.
 Je příjemné, ale i nutné pečovat o sebe.*

Ad. 15l) Co Vaše dítě během následujících situací dělá?

-při přebalování:

-při koupání:

-při jídle:

Stejně jako u otázky 15j) jsem se více zaměřila na situaci přebalování, kterou rozeberu podrobněji.

Pět respondentů uvádí, že děti se při přebalování **mohou volně pohybovat** (5), dvě z nich (20 a 30 měsíců staré) pak **samy volí, v jaké poloze budou přebaleny** (2) - zda vleže či ve stoje.

Některé děti při přebalování **spolupracují** (2 *občas*, 1 *většinou*, 2 *zpravidla*) nebo **se podílí** na průběhu této situace (2). Třetina respondentů uvádí, že si dítě často při péči **hraje** (6), jedno z nich si *hraje se svým tělem* (1).

Dále se objevují odpovědi: dívá se (1), směje se (1) nebo povídá, vypráví (2).

Následující výpovědi živě dokumentují, jakou podobu může nabývat zájem ročního dítěte o svět při přebalování (děti 11 a 13 měsíců):

[3]: *otáčí se, vyklízí přihrádky na stěně, hází věci dolů z přebalovací komody*

[8]: *zajímá se o vše kromě přebalování a svého těla*

Jak jsme již uvedli, koupání je rodiči prožíváno jako příjemná aktivita, při níž vládne uvolněná atmosféra. Děti si při koupání **hrají** (11) a vesele **cákají** (3), prožívají **radost** (6).

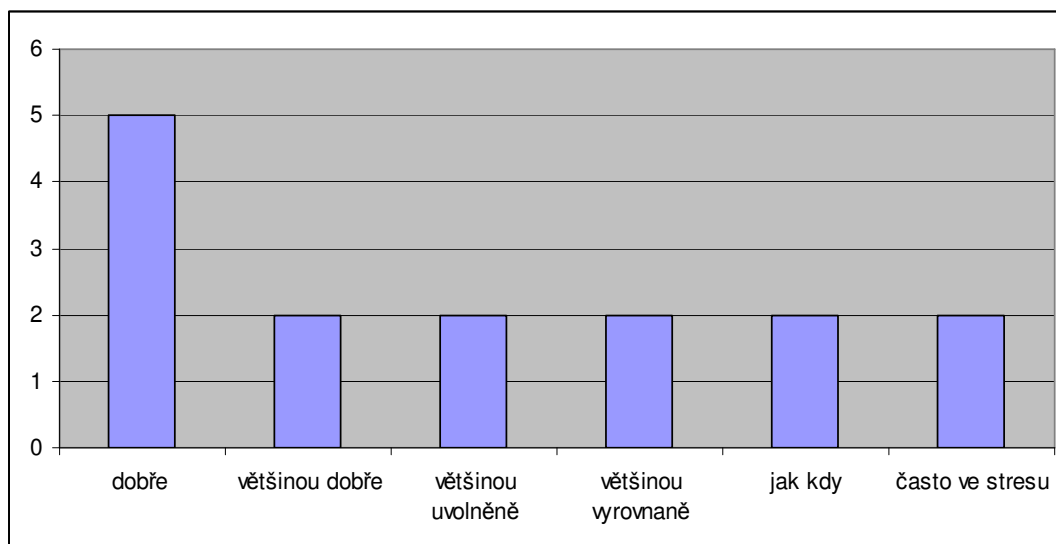
Starší děti (přibližně od 2 let) **se podílí na mytí** (4) – mydlí se (2), pomáhá (1). To může vypadat i následovně:

[10]: *Dítě se namydlí tekutým mýdlem a žinkou. Při mytí hlavy si lehne uvolněně do vany a užívá si splachování hlavy teplou vodou. Po koupání se naolejuje.*

Tři respondentky s dětmi 1,5 – 2,5 roku starými uvádí, že dítě **jí samostatně** (3). Děti mohou samy určit, kolik jídla sní, kdy jsou s jídlem hotovy (3) nebo že chtějí přidat (2) či se krmit rychleji (1).

U přibližně dvouletých dětí se objevuje i **hra s jídlem** (3), například *dávání jídla do skupin podle chuti* (1). Jedna respondentka podotýká, že dítě *cíhá na možnost hrát si s jídlem* (1). Jedno dítě *pomáhá při prostírání stolu* (1).

Ad. 15m) Jak se během situací péče se svým dítětem cítíte?



Mezi odpověďmi převažuje pozitivní kvalita – rodiče se cítí **dobře** (5) nebo **většinou dobře** (2), **většinou uvolněně** (2) či **většinou vyrovnaně** (2). Jedna respondentka prožívá *radost, uvolnění i každodennost* (1).

Tři matky uvádí, že se **někdy cítí dobře** a situace jsou hezké a plné blízkosti (3), **někdy je to pro ně náročné** (2), jedna respondentka zmiňuje *pocity frustrace a agrese* (1).

Pro jednu respondentku je tato situace **často velmi náročná** (1) a jiná ji prožívá jako **stresující** (1), protože ve chvílích péče o dvouleté dítě si její pozornost žádá i to šestileté.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Pokusme se nyní stručně shrnout výsledky výzkumu a formulovat závěry, které z analýzy dat vyplývají:

Osobní pojetí výchovy:

- Rodiče, kteří ve svém výchovném působení využívají poznatky a principy pedagogiky Emmi Pikler, vnímají výchovu především jako *respektující provázení* dítěte na jeho cestě k samostatnosti. V tomto procesu jde především o to, dát prostor dětskému vývoji, jeho iniciativě a samostatnému zkoumání světa. Toto dávání prostoru se však děje s ohledem na rodiči subjektivně vnímané vlastní hranice.

- Rodiče se vidí v roli láskyplného průvodce světem, který má za dítě zodpovědnost, se kterým se pojí pocit jistoty, který jde dítěti příkladem.
- Dítě má vlivem takového výchovného působení rozvíjet svou samostatnost a sebevědomí, aby obstálo ve světě. Zároveň se učí i respektu k druhým lidem a jejich potřebám.
- Nejčastěji zmiňovanou součástí výchovného stylu jsou jasná pravidla a hranice, jejich důsledné dodržování. Hranice jsou užívány za účelem zamezení toho, že by se dítě dostalo do nebezpečí či když při hře zkouší ubližovat druhým. Pokud to situace vyžaduje, vymezují rodiče hranice ve všech oblastech života s dítětem (např. jídlo, péče, spánek).
- Od výchovného stylu vlastních rodičů, který spíše nemohou převzít (určitě ne jako celek), se výchovný styl respondentů liší především v tom, že současní rodiče vidí v dítěti plnohodnotnou osobnost s vlastními potřebami, která potřebuje dostat prostor a je hodná respektuplného zacházení. Děti mohou v určitých ohledech dělat vlastní rozhodnutí a i dohodnutá pravidla se mohou stát předmětem společné diskuze (u starších dětí). Děti jsou milovány takové, jaké jsou, rodiče s nimi mají více tělesného kontaktu, dávají prostor pocitům a mluvení o nich..

Přístup Pikler:

- S pojmem rané pedagogiky Emmi Pikler respondenti nejčastěji spojují princip „dát dítěti čas“, který se týká jak pohybového vývoje, tak i dětské aktivity obecně. Je odkazem na snahu přizpůsobit naše nároky tempu dítěte a jeho kapacitě vnímat a pojmát svět. Rodiče s tímto přístupem spojují i samostatnost dítěte. Dále pak důvěru v to, že i dítě raného věku samo nejlépe ví, co právě potřebuje, a komunikuje to s námi. S tím se pojí určitá citlivost k dítěti a schopnost nepředpojatě ho pozorovat.
- Právě takováto důvěra v dítě inspiruje každodenní život třetiny respondentů – pozorování dítěte jim například pomáhá rozpoznat potřeby dětí. Rodiče dále oceňují přínos plné pozornosti v situaci péče. Podnětné je pro ně i vhodné uspořádání prostředí vzhledem k věku a vývojovému stupni dítěti, které eliminuje například výskyt stresových situací.
- Pikler principům vděčí rodiče za klidnou a uvolněnou atmosféru v soužití s dítětem a za respektující zacházení s ním. To se pozitivně projevuje i v chování dítěte – je v mnoha ohledech kompetentní, umí se zabavit a je klidné.
- Když se snaží odpovídat Pikler principům, cítí se více než polovina respondentů pozitivně – dobře a uvolněně. Ostatní uvádí vedle pozitivních i pocity negativní, nebo přechodně pouze negativní pocity (nejistota a pocit napětí a tlaku vzhledem k vlastní osobě). Důležitý aspekt, který podporuje pozitivní pocity, se zdá být skutečnost, že respondenti přebírají jen to, co je s nimi v souladu, co také odpovídá jejich hodnotám a přesvědčením.
- Obecně se tedy dá říci, že respondenti do svého výchovného působení integrují určité prvky či principy Pikler pedagogiky, a to především ty z nich, které jsou pro ně prakticky využitelné, které jsou blízké jejich hodnotám a přesvědčením a které jsou v souladu s jejich pocity.
- Polovina z respondentů se díky znalosti Pikler principům cítí kompetentnější. Vedle kompetencí přispívá tato znalost i k pocitu vlastní autentičnosti, rodiče se vnímají jako lidštější a dítěti bližší.

- Pokud něco není vždy snadné, je to právě zachování klidu a respektu, které jsou jinak všeobecně označovaným přínosem do rodinného života. Je tomu tak především při péči nebo jiných specifických situacích (vlivem vlastních emocí při konfliktech nebo když je potřeba dítěti vysvětlit, proč něco nesmí dělat).
- Drtivá většina respondentů vnímá existenci rozdílu mezi rodiči, kteří uplatňují Pikler principy a těmi, kteří je neznají. „Konvenční rodiče“ podle nich stále určitým způsobem zacházejí s dětmi (především velmi malými) jako s objekty, pomáhají jim v ohledu pohybového vývoje, mají větší tendenci děti bavit a učit a rychleji zasahují (když mají pocit, že dítě potřebuje pomoc).
- Své děti vnímají tyto rodiče jako zvědavé, veselé, přátelské a se zájmem o svět. Také si všímají šikovnosti v oblasti motoriky, se kterou obecně souvisí značná cílevědomost a velké sebevědomí dětí.
- Drtivá většina rodičů také nezasahovala do pohybového vývoje svých dětí. Ve svém bytě vytvořili bezpečné prostředí a snažili se dát dítěti k dispozici dost místa na jeho volný pohyb a jeho procvičování.
- Počátky hry svých dětí vidí tyto rodiče v prvních projevech jejich zájmu o svět (pozorování, zkoumání nejbližšího okolí, hra s rukama). Svou úlohu při hře spatřují tyto rodiče především v tom, nechat své dítě hrát si svým způsobem a pozorovat ho. Později se zapojují do her a činností, které dítě ze své iniciativy nabízí. Sami se snaží do dětské hry v tomto věku nevstupovat.
- Dvě třetiny rodičů se v situacích péče cítí většinou pozitivně (dobře, uvolněně), pro zbylou třetinu mohou být občas náročné či frustrující až velmi náročné. V ohledu péče se snaží rodiče vytvořit atmosféru důvěry a respektu, dát prostor spolupráci dítěte. To má v těchto situacích, kdy poznává své tělo a jeho potřeby, vnímat, že je na ně brán ohled. Dítě má dále péči vnímat jako něco nutného a samozřejmého, co lze ale zároveň prožít velmi příjemně. Situace, která naplňuje blažeností rodiče i dítě, je koupání. Co se týče jídla, třetina dětí jí v klidu, rádo a s chutí. Děti mohou zpravidla rozhodovat o tom, kolik sní. Situace, jejíž úspěch je závislý na klidu a trpělivosti dospělých, je přebalování. To v určitých fázích navíc znesnadňuje chuť dětí pohybovat se a jejich zájem o svět. Pokud mají oba zúčastnění zůstat uvolnění a dítěti při přebalování umožněn volný pohyb, je jistě zapotřebí, aby přebalovací komoda (stojící zpravidla u zdi) byla nejméně na dvou bočních stranách opatřena ochranným zábradlím.

5.7 Diskuze

Výzkumná zpráva založená na sebraných datech podle mého názoru dostatečně odpovídá na výzkumné otázky (*Jakým způsobem* rodiče dětí raného věku, kteří se v kurzech s pedagogikou Emmi Pikler seznamují, její principy v rodině využívají? V čem spatřují přínos tohoto přístupu pro svůj každodenní život s dítětem? Jaké *hodnoty* a *osobní zkušenosti* mají tyto rodiče s spojené výchovou?).

Nyní se pokusím výzkum kriticky zhodnotit. Mé zamyšlení se bude týkat užití metodologie a metody, vzorku respondentů, získaných dat i jejich analýzy. Nakonec se pokusím zhodnotit validitu výzkumné zprávy podle kritérií udaných J. A. Maxwellem (Hendl, 2008).

5.7.1 Ad. metodologie, metody

Jak jsem již naznačila výše, k opravdu kvalitnímu a *komplexnímu zodpovězení výzkumných otázek* by bylo potřeba věnovat sběru dat více času, vydat se do terénu a prozkoumat tuto oblast pomocí více různých metod kvalitativního výzkumu. Dotazníkové šetření by v takovém případě mohlo sloužit prvotní orientaci v tématu, na jejímž základě by pak bylo možno sestavit tématické okruhy vhodné pro skupinovou diskuzi nebo doplňující otázky pro individuální interview. Cenné pro ucelenější obraz o dané problematice by jistě bylo i osobní interview s některými odborníky, kteří se Pikler pedagogikou zabývají. Dále by například bylo možno pozorovat interakci rodičů s dětmi během kurzu.

Prvotní orientaci v tématu podle mého názoru data získaná dotazníkem zprostředkovala.⁴⁴

5.7.2 Ad. získávání respondentů, návratnost

Cesta oslovení respondentů přes lektorky jejich kurzů se ukázala jako velmi praktická – kontaktem s nimi se mi otevřela cesta k nejméně 80 respondentům. Podpora výzkumu ze strany lektorek byl podle mého názoru jeden z důležitých pozitivních faktorů v motivování respondentů k vyplnění dotazníku (lektorka je jistě významná, důvěryhodná a pozitivní osoba v životě matek). Další z faktorů ovlivňující kvalitu účasti na výzkumu zmiňuji v dalším oddíle.

Je pravděpodobné, že účast rodičů na výzkumu by byla jistě vyšší, kdybych jim svůj výzkumný záměr a projekt osobně představila. Mou osobní přítomnost zčásti nahrazoval dopis na úvodní straně dotazníku. Vzhledem k povaze dat byl však počet sebraných dotazníků (18) dostatečný.

5.7.3 Ad. vzorek a kvalita dat

Jedná se o velmi specifickou skupinu lidí s poměrně vysokým vzděláním. K účasti na tomto výzkumném projektu se tito respondenti rozhodli sami. Jejich výpovědi dále svědčí o tom, že je téma výchovy zajímavé, že nad ním kriticky přemýšlí (např. v ohledu výchovy, kterou sami jako děti zažili a srovnání s vlastním výchovným působením). Dále mám dojem, že zároveň s působením na dítě se probíhá u těchto rodičů jeho reflexe. Sebereflexe je pro ně něco přirozeného, co jim slouží (jedna respondentka například uvádí, že se někdy všimne určitých vzorců chování, u kterých dává pozor, aby je neudělala přesně tak, jak to dělali její rodiče). Aby své výchovné působení případně optimalizovali, jsou ochotni vnímat ho co nejreálněji – i s občasnými negativními pocity či projevy. Tomu nasvědčují i otevřené výpovědi o vlastní osobě, které prozrazují určitou míru „neúspěchu“, nepříjemných pocitů či subjektivně vnímané neschopnosti. Z těchto důvodů je podle mého názoru relevantní se domnívat, že výpovědi respondentů jsou *autentické* a relativně málo zkreslené (např. fenoménem *sociální desirability*, kdy jsou odpovědi zkreslené tím, co respondenti považují za žádoucí).

⁴⁴ Jedna Pikler pedagoga lektorka kurzů dotazník vnímala jako *vhodný nástroj k získání relevantních informací* (rozhovor s Andreou Oswald)

Nyní chci poukázat na rozsah a kvalitu dat, které jsem získala. Pouze tři dotazníky obsahovaly zpravidla jen velmi stručné odpovědi (pár slov, jedna věta), převážná část z nich (13) pak obsahovala zpravidla delší odpovědi (jedna delší rozvinutá věta nebo odstavec s několika větami, popř. delší podrobný výčet), dva dotazníky dokonce velmi dlouhé odpovědi.⁴⁵ Osobně jsem z dotazníků vnímala určitou důkladnost a upřímnou snahu vyplnit ho kvalitně, za kterou vedle vysokého vzdělání stojí podle mého odhadu i skutečnost, že respondenti oceňují přínos této pedagogiky do svého každodenního života (zkvalitnění soužití s dětmi) a je pro ně smysluplné, když přispějí k tomu, že se o ní dozví další lidé.

I přes velmi nízkou návratnost (cca 15%) jsem získala podle mého názoru kvalitní data, která dávají dohromady zajímavý a různorodý obraz o dané problematice. Mnoho z rodičů dotazník nevyplnilo, což mi vzhledem k jeho délce a zaměstnanosti těch, kdo pečují o děti raného věku, přijde zcela přirozené (co člověk neudělá hned a není životně důležité, zůstane ležet odloženo na neurčito a časem zapomenuto). Zároveň ti, co se ho rozhodli vyplnit, ho vyplnili opravdu pečlivě.

Vzorku by se dalo vytknout, že je místně omezen. Naopak pozitivně můžeme hodnotit to, že věkové skupiny dětí odstupňované po roce obsahují přibližně stejný počet (6 dětí do 1 roku, 7 dětí 1-2 roky, 5 dětí 2-3 roky). Díky tomu dostáváme po vyhodnocení všech dotazníků poměrně různorodý obraz o tom, jak se různá dílčí témata (např. péče) vzhledem k věku dítěte chovají.

5.7.4 Ad. zpracování dat

Metoda obsahové analýzy textu je poměrně dlouhý proces hledání základních témat a jejich souvislostí, který je závislý na schopnosti výzkumníka tato témata odkrývat, kategorizovat, správně interpretovat a vnímat jejich vztahy a souvislosti. Úroveň, které má práce s daty dosáhla, je dána mými dosavadními zkušenostmi práce s daty a některými dalšími omezeními (především časovými).

Při analýze dat mi pak pomohla vlastní zkušenost s mateřstvím, která učinila životní kontext respondentů bližším a srozumitelnějším. Tato vlastní zkušenost mohla na jedné straně mnohé zjednodušit, na druhé straně však vždy představuje určité nebezpečí projekce vlastních představ do zkoumaného materiálu. Její míru jsem se samozřejmě snažila při práci s daty minimalizovat a vycházet vždy jen z předložených dat a vztahů, které se zdály naznačovat.

5.7.5 Ad. otázky v dotazníku, témata

Všechny otázky v dotazníku mi přijdou smysluplné a relevantní. Za klíčové považuji otázky 7 – 14 mapující vnímání Pikler přístupu a jeho užitečnost v každodenním životě, mnoho vypovídá i úvodní část týkající se názorů respondentů na výchovu a jejich zkušenosti s ní. Otázky 15 a) – m) vnímám spíše jako doplňující. Důkladnější zkoumání oblasti pohybového vývoje, péče nebo hry by jistě zasloužilo samostatnou studii.

Nápadně mnoho nejasností bylo u otázky 15 d) (Pozorovali jste, že se u Vašeho dítěte během volného pohybového vývoje vyvinuly vlastnosti a schopnosti, které pak dítě využilo i v jiných situacích?), u které by bylo možno uvažovat o přeformulování.

⁴⁵ Dotazníky vyplněné rukou obsahovaly spíše kratší odpovědi, oba dotazníky obsahující extrémně dlouhé odpovědi byly vyplněny v textovém editoru na počítači a zaslány elektronicky. I u ručně vyplněných byly ale mnohé vyplněny důkladně a respondenti přitom maximálně využívali volnou plochu pro odpověď.

5.7.6 Kritéria validity dle Maxwella

Nakonec se pokusím zhodnotit svou výzkumnou zprávu podle Maxwellových *kritérií validity*. Jeho koncepce nevychází z *konceptu korespondence*, kde by bylo nutné uvažovat o shodě zprávy s nějakou objektivní realitou, tzv. *absolutní realitou*. Jeho validita se týká zprávy jako takové (tedy ne dat či metody). V případě mé výzkumné zprávy mi přijde smysluplné zamýšlet se nad **validitou deskriptivní**, **validitou interpretativní** a **validitou zobecnitelnosti** (Hendl, 2008).

Deskriptivní validita se týká faktické přesnosti zprávy. Je určena tím, jak přesně jsem byla schopná popsat data, která jsem pomocí dotazníků sebrala. Na ní jsou závislé všechny další validity. Míru deskriptivní validity by bylo možné určit srovnáním údajů z přiložených dotazníků s údaji ve výzkumné zprávě. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala se zaznamenanými daty, které jsem opakovaně procházela, se domnívám se míra této validity v mé výzkumné zprávě bude poměrně vysoká.

Interpretativní validita určuje míru toho, zda jsem z popisu chování a prožívání respondentů, které zprostředkovaly jejich výpovědi, správně usoudila na jejich motivy, přesvědčení a další možné souvislosti, které v dané problematice hrají roli. Jak jsem již uvedla, situaci a prožívání rodičů dětí raného věku mi pomáhá pochopit má vlastní zkušenost s mateřstvím, která mi podle mého názoru pomáhá i v ohledu interpretace různých skutečností a jejich možných souvislostí.

Nakonec je možno zauvažovat nad *validitou zobecnitelnosti*, ve které jde o to, zda lze získané výsledky uplatnit i v jiných situacích či populacích. Konkrétně, zda by výsledky byly stejné, pokud bychom výzkum prováděli ještě jednou v téže komunitě, a pokud bychom ho provedli v jiné komunitě.

Domnívám se, že kdybychom dotazník administrovali jiné skupině rodičů obeznámených s principy Pikler přístupu díky kurzům a informacím z dalších zdrojů (podobně jako respondenti z našeho vzorku), došli bychom i přes individuální uchopení těchto principů pravděpodobně k podobným výsledkům – tématům respektu, klidu, pozornosti a pozorování, spolupráce, připraveného prostředí atd., které představují i přínos pro každodenní život s dítětem. Individuálně odlišné by pak zřejmě byly aktuálně převažující pocity rodičů či případné těžkosti.

Kdybychom dotazník administrovali rodičům, kteří tyto principy neznají, zřejmě by se projevil určité obecné tendence k odlišnosti v různých aspektech jejich soužití s dítětem (např. v ohledu společné hry, ve věci pomoci při pohybovém vývoji, v subjektivním prožívání situace péče s dítětem) i v jejich pojetí výchovy, subjektivním vnímání vlastní role vzhledem k dítěti atp.

5.7.7 Aplikace poznatků v praxi; další výzkumné perspektivy

Předložený výzkum poskytuje základní orientaci v tom, jakým způsobem rodiče znalost principů Pikler pedagogiky využívají a v čem vidí její přínos. Někteří z nich se například cítí kompetentnější, jiným dodává větší jistotu nebo oporu v situacích, kdy ztrácí sebedůvěru. Proto je možné usuzovat, že znalost některých praktických postupů této pedagogiky by mohla podpořit právě ty rodiče, kteří si přejí být a cítit se kompetentnější, jistější, kteří v tomto ohledu potřebují podporu. V tomto bodu spatřuji jednu z možných aplikací poznatků výzkumu v *poradenské* či *terapeutické praxi*.

Na základě námi získaných dat by bylo možno při *zkoumání* rané pedagogiky Emmi Pikler jít za pomoci dalších kvalitativních metod více do hloubky.

Data by také mohla představovat první fázi *dalšího výzkumu*, který by mohl mapovat určitou konkrétní oblast soužití rodičů s dětmi raného věku (např. situaci péče) a jehož výsledky by například mohly pomoci určit konkrétní aspekty v chování a prožívání rodiče, které přispívají k harmoničtějšímu průběhu těchto situací.

ZÁVĚR

Diplomová práce představila Pikler pedagogiku raného věku. Tento přístup se zrodil v Maďarsku v první polovině minulého století. Dcera Pikler Anna Tardós, která profesně svou matku následovala a stala se ředitelkou kojeneckého ústavu v Lóczy, označuje její myšlenky, rady a zkušenosti za *hluboce humánní a ještě stále „novodobé“* (rozhovor s Annou Tardós).

Podmínky v budapešťském kojeneckém ústavu, který de Truchis nazývá *oázou lidskosti*, podle této autorky nabízí odpovědi na mnoho otevřených otázek týkajících se raného věku dítěte. Odpovědi překvapivě nové, odpovědi jdoucí v ohledu praktického zacházení s dětmi až do detailu (de Truchis, 2003).

...přístup, který jako by znovu nastoloval pravidla, kterými se lze vrátit k přirozenosti. K přírodním zákonům, mezi které nesporně patří péče samice o mládě, matky o dítě (Šulová, Sobotková, 2009).

Přesto, že by v období prvních let života dítěte měla mít podle nás spontánnost a přirozené dispozice matky a snad i tzv. protosociální chování dítěte (přirozeně usnadňující a rozvíjející interakci matky s dítětem) hlavní slovo, projevuje se stále větší potřeba do této nejpřirozenější lidské komunikace zasahovat. To se děje především v zemích s vyspělou civilizací, kde jsou zakládána terapeutická centra intervenující v této oblasti (tamtéž). Být rodičem v současném světě se zdá být velmi nesnadné.

Na otázku, proč tomu tak je, je zřejmě možno hledat odpovědi ve společenském vývoji přibližně v posledních 150 letech. Například podle Langmeiera (1991) byla v minulosti situace snazší z toho důvodu, že výchovné cíle byly v generacích následujících po sobě zhruba stejné – výchova tak byla přípravou pro v zásadě stejný svět, jako byl svět otců a dědů. Tedy i výchovné praktiky se v mnohém shodovaly. Tato situace se podle autora začíná měnit v „rozvinutých zemích“ koncem 19. století.

Zatímce ještě počátkem 20. století byl nejdůležitější cíl výchovy docílení absolutní poslušnosti dítěte, v padesátých letech se u nás začínají ozývat hlasy doporučující ponechat dítěti v jeho duševním vývoji od počátku iniciativu. Tento velký obrat v názorech na výchovu souvisí podle autora s rychlými proměnami celé společnosti (tamtéž).

Život v současném světě je charakterizován vysokým životním tempem (Šulová In Šulová, Fait, Weiss, 2011) a neustále se měnícím prostředím (Morgensternová In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003). Podle Langmeiera se stále zvětšuje odstup mezi generacemi - rodiče vyrůstali za podstatně odlišných podmínek, čímž se ovšem komplikuje i výchova.

Rodiče jsou podle některých autorů stále nejistější v tom, jak mají děti vychovávat. Tuto nejistotu pak prohlubuje množství podnětů v tomto směru, které se k nám dostávají prostřednictvím médií a jsou mnohdy nejednotné (Langmeier, 1991; Gerber, 2002; Pikler In Pikler et al., 2005). Autoři podle mého názoru poprávu upozorňují na to, že je třeba neustále se vynořující novinky v zacházení s dětmi raného věku spíše kriticky hodnotit. Podle Gerber je zároveň s tím dobré „zůstat otevřen novému“.

Emmi Pikler konstatovala již v roce 1982, že matkám spíše než příklady způsobu péče o kojence z nám vzdálených kultur, může pomoci to, že je podpříme ve vyvíjení *lidského, vědomého vztahu k jejich dítěti*. Podle autorky tak rodiče na takové cestě mohou *zažít, že ve společnosti s jejich kojencem se stane jejich vlastní život a především život jejich dětí klidnější, vyváženější a mírumilovnější –i za současných stále rychleji se měnících společenských podmínek* (Pikler In Pikler et al., 2005).

Mě osobně moc potěší, pokud se tyto *stále ještě „novodobé“* myšlenky Emmi Pikler stanou inspirací těm, kteří ji hledají.

POUŽITÉ ZDROJE

- BLÍŽKOVSKÝ, B. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Ostrava: Amosium servis, 1992.
- CIPRO, M. *Principy výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1987.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- DAVIS, L., KEYSER, J. *Becoming the Parent You Want to Be*. 1st ed. New York: Broadway Books, 1997. ISBN 0-553-06750-8.
- DE TRUCHIS, Ch. *Zufriedene Kinder – gelassene Eltern: So lernt schon ihr Baby Selbstvertrauen und Sicherheit*. Freiburg: Herder, c 2003. ISBN 3-451-05362-4.
- DENCIK, L. Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State [online]. *Acta Sociologica* 32, No. 2. Taylor & Francis Ltd, 1989 [cit. 2011-07-12]. Academic Search Complete, EBSCOhost.
- DURKIN, K. Vývojová sociální psychologie. In HEWSTONE, M., STROEBE, W. (Eds.) *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- FALK, J. Die Einheit von Pflege und Erziehung. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005a. ISBN 3-924195-33-1, S. 47-54.
- FALK, J. Von den Anfängen. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005b. ISBN 3-924195-33-1, S. 17-30.
- FELDENKRAIS, M. *Body and Mature Behavior: A study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning*. Berkley: Frog Books. ISBN-13: 978-1-58394-115-7.
- FREUD, S. *Vybrané spisy III: Práce k sexuální teorii a k učení o neurosách*. Praha: Avicenum, 1971.

- GERBER, M. *Dear parent: Caring for Infants with Respect*. 2nd ed. Los Angeles, CA: Resources for Infant Educators (RIE™), 2002. ISBN 13: 978-1-892560-06-3.
- GILLERNOVÁ, I. Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, č. 4, s. 336-348.
- HARKNESS, S., SUPER, CH. M. Culture and Parenting. In BORSTEIN, M. H. (ed.). *Handbook of Parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. ISBN 0-8058-3779-5, p. 253-279.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HEVESI, K. Echte Kooperation mit dem Säugling. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005. ISBN 3-924195-33-1, S. 67-70.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.
- KOTÁSKOVÁ, J. Socializace a morální vývoj dítěte. Errata, 1987.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 2. Hradec Králové, Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1991.
- LANGMEIER, J., KŇOURKOVÁ, M. *Psychologie*. Část 1. Praha: Karlova Univerzita, 1988.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 2. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.
- MAHLEROVÁ, M. S., PINE, F., BERGMANOVÁ, A. *Psychologický zrod dítěte*. TRITON, 2006. ISBN 80-7254-722-4.

- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986.
- MORGENSTERNOVÁ, M. Kulturní aspekty socializace dítěte v předškolním věku. In ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2, s. 422-430.
- ODEHNAL, J. *Socializace lidského jedince*. In JANOUŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 131-148.
- PAPOUŠEK, M. Intuitivní rodičovství. In DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. a kol. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0399-8, s. 77-100.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246—0345-4.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PIKLER, E. Einige Gedanken zu Sitten und Bräuchen in der Säuglinserziehung und zum elterlichen Verhalten. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005. ISBN 3-924195-33-1, S. 31-46.
- PIKLER, E. *Fridlieche Babys – zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. 16. Auflage. Freiburg: Herder, 1982. ISBN
- PIKLER, E. *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. 3. Auflage. München: Pflaum, c 2001. ISBN 3-9705-0842-X.
- PREKOP, J. *Von der Liebe, die Halt gibt*. 3. Auflage. München, Kösel-Verlag, 2001. ISBN 3-466-30512-8.
- PULKKINEN, A. *Babys spielerisch fördern*. München: GRÄFE UND UNZER VERLAG, 2005. ISBN 3-7742-1602-9.
- ROBERTS, B. B. History of Childhood. In FASS, P. S. (ed.). *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* [online]. Vol.1. New York: Macmillan Reference USA, 2004 [cit. 2008-03-14]. p. 422-426. Dostupné na internetu: <
<http://go.galegroup.com.ezproxy.is.cuni.cz/ps/i.do?id=GALE|5CUG&v=2.1&u=karlova&it=aboutJournal&p=GVRL&sw=w&id=GALE|5CUG>>.

- RYAN, M. Socialization. In *Encyclopedia of Social Theory* [online]. Vol. 2. Thousand Oaks, CA: Sage Reference, 2005 [2008-03-14]. p. 772-773. Gale Virtual Reference Library. Gale. Central Library of Charles University. Dostupné na internetu: <<http://go.galegroup.com/ps/start.do?p=GVRL&u=karlova>>.
- SCHMIDT, H. D. *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia, 1978.
- SLAMĚNÍK, I. *Psychika a společnost*. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997. ISBN , s. 23-50.
- SOBOTKOVÁ, D., DITTRICHOVÁ, J. *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1137-9.
- STEARNS, P. N. Comparative History of Childhood. In FASS, P. S. (ed.). *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* [online]. Vol.1. New York: Macmillan Reference USA, 2004 [cit. 2008-03-14]. p. 226-232. Dostupné na internetu: <<http://go.galegroup.com.ezproxy.is.cuni.cz/ps/i.do?id=GALE|5CUG&v=2.1&u=karlova&it=aboutJournal&p=GVRL&sw=w&id=GALE|5CUG>>.
- STEARNS, P. N. *Conclusion: Change, Globalisation and Childhood* [online]. Journal of Social History 38. No. 4. 2005 [cit. 2011-07-12]. Academic Search Complete, EBSCOhost.
- STERN, D. N. *První vztah: Matka a kojenec*. Praha: Dobra, 2007. ISBN 978-80-86459-54-7.
- STRUB, U., TARDOS, A. Fragen an Anna Tardós. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005. ISBN 3-924195-33-1, S. 107-128.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6, s. 303-343.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠULOVÁ, L. Rodina jako základní sociální struktura ve společnosti. In ŠULOVÁ, L., FAIT, T., WEISS, P., a kol. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: MAXDORF, 2011a. ISBN 978-80-7345-238-4, s. 176-182.
- ŠULOVÁ, L. Trendy současné české rodiny. In ŠULOVÁ, L., FAIT, T., WEISS, P., a kol. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: MAXDORF, 2011b. ISBN 978-80-7345-238-4, s. 171-175.

ŠULOVÁ, L., MORGENSTERNOVÁ, M. Rodičovství a péče o dítě. In ŠULOVÁ, L., FAIT, T., WEISS, P., a kol. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: MAXDORF, 2011. ISBN 978-80-7345-238-4, s. 63-70.

ŠULOVÁ, L., SOBOTKOVÁ, D. Přístup Emmi Pikler – péče o děti do tří let věku. In ŠULOVÁ, L. (Ed.). *Problémové dítě a hra*. 26. aktualizace. Praha: RAABE, 2009. ISBN 80-86307-15-8, s. 1-18.

TARDÓS, A. Autonomie und/ oder Abhängigkeit. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Auflage. Freiamt: Arbor, 2005a. ISBN 3-924 195-33-1, S. 137-146.

TARDÓS, A. Von den Händen der Pflegerin. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Auflage. Freiamt: Arbor, 2005b. ISBN 3-924 195-33-1, S. 91-98.

TARDÓS, A. Von dem Dialog mit dem Säugling. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Auflage. Freiamt: Arbor, 2005c. ISBN 3-924 195-33-1, S. 99-106.

TORRES, A., MENDES, R., TIAGO, L. *Families in Europe*. Portuguese Journal of Social Science 7, No. 1. 2008 [cit. 2011-07-12]. Academic Search Complete, EBSCOhost.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.- Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VINCZE, M. Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege. In PIKLER, E. et al. *Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 4. Aufl. Freiamt: Arbor, 2005. ISBN 3-924195-33-1, S. 55-66.

WILD, R. *Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2003. ISBN 978-3-407-22860-4.

Rozhovor s paní Martinou Born, 20.10.2007

Rozhovor s paní Annou Tardós, 8.1.2008

Rozhovor s paní Andreou Oswald, 27.1.2008

PŘÍLOHY

Příloha 1.....	135
Příloha 2.....	137
Příloha 3.....	138

.

Příloha 1

Dotazník o výchově a Pikler pedagogice raného věku

ČÁST 1 – VÝCHOVA

1. Jak rozumíte pojmu výchova?
2. Dokázali byste stručně shrnout, jak vás vychovávali vaši rodiče?
3. Nyní se pokuste popsat Váš výchovný styl:
4. Nyní se prosím pokuste srovnat Váš výchovný styl s výchovným stylem Vašich rodičů:
5. Jak byste co nejvýstižněji označili roli, ve které se vzhledem ke svému dítěti cítíte?
6. Občas musí člověk dětem vymezit jasné hranice. Kdy k tomu dochází u vás?

ČÁST 2a –PIKLER PŘÍSTUP obecně

7. Uveďte prosím několik slov, které máte spojené s pojmem rané pedagogiky Emmi Pikler:
8. Které rady, podněty, principy jsou inspirativní pro váš každodenní život s Vaším dítětem?
9. Jak se cítíte, když se při zacházení se svým dítětem snažíte odpovídat Pikler principům?
10. Co pro vás představuje pozitivní přínos tohoto přístupu v každodenním životě s Vaším dítětem?
11. Existuje mezi těmito radami, podněty, principy něco, co pro Vás není lehké v praxi použít?
12. Vnímáte rozdíl mezi Vámi a rodiči, kteří Pikler přístup neznají?
13. Cítíte se díky znalosti Pikler pedagogiky vzhledem k dítěti kompetentněji?
14. Zkuste uvést pět vlastností, které Vaše dítě co nejlépe vystihují:

ČÁST 2b – PIKLER PŘÍSTUP oblasti aplikace

Pohybový vývoj:

- a) Vyčkali jste u Vašeho dítěte v ohledu jeho pohybového vývoje objevení každého dalšího vývojového stupně? Stalo se při tom něco, co pro Vás bylo překvapivé?
- b) Vyskytly se (v ohledu pohybového vývoje) momenty, kdy jste svému dítěti pomohli? Které?
- c) Která praktická opatření/změny podporující volně probíhající pohybový vývoj a samostatnou aktivitu dítěte jste ve svém bytě provedli?
- d) Pozorovali jste, že se u Vašeho dítěte během volného pohybového vývoje vyvinuly vlastnosti a schopnosti, které pak dítě využilo i v jiných situacích?
- e) Zkuste prosím vystihnout kvalitu, která je charakteristická pro pohyb Vašeho dítěte:

Hra:

- f) Vzpomenete si ještě, kdy si Vaše dítě začalo hrát? Jak jeho hra vypadala?
- g) Jak vypadá společná hra s Vaším dítětem? Co při ní Vy prožíváte?
- h) Co podle Vás může dítě v kojeneckém/batolectím věku při jeho samostatné aktivitě rušit?
- i) Jak dlouho se Vaše dítě samo zabaví?

Situace péče

- j) Co se svým dítětem prožíváte při následujících situacích péče, které se každý den opakují?
 - při přebalování:
 - při koupání:
 - při jídle:
- k) Jaký pocit se snažíte dítěti během těchto situací zprostředkovat?
- l) Co Vaše dítě během následujících situací dělá?
 - při přebalování:
 - při koupání:
 - při jídle:
- m) Jak se během situací péče se svým dítětem cítíte?

Příloha 2

Úvodní dopis rodičům

Milí rodiče,

obdrželi jste dotazník týkající se výchovy a výchovného přístupu Emmi Pikler. Díky Vaším odpovědím získáme základní povědomí o postojích a hodnotách rodičů, kteří tento přístup (nebo některé z jeho principů) ve své výchově uplatňují. Též nás zajímá, jak Vy jako rodiče přínos tohoto přístupu hodnotíte.

Veškeré Vámi poskytnuté informace budou použity pouze k výzkumným účelům v rámci naší univerzity, samozřejmostí je tedy i ochrana vašich osobních dat.

Předem děkuji za váš čas a věřím, že tento výzkumný projekt podpoříte.

S přátelským pozdravem

Dana Sobotková

Studentka 5. ročníku studijního oboru Psychologie na Univerzitě Karlově v Praze

Příloha 3

Vyplněné dotazníky v německém jazyce – CD vloženo na vnitřní straně předních desek